Schopenhauer jako pedagog.

Wychowanie moralne.

(Dokończenie.)

Dotychczas roztrząsane zasady pedagogiczne Schopenhauera były zupełnie jasne i wyraźne, nie dawały powodu do żadnych dwuznaczności i wątpliwości. Inaczej przedstawia się sprawa, gdy przejdziemy do jego myśli o wychowaniu moralnym, t. j. o kształceniu charakteru i duszy. O ile w poprzedniej części w znacznej mierze mogliśmy iść śladem poglądów, wyrażonych we fragmencie „O wychowaniu," o tyle tutaj skazani jesteśmy zupełnie na poszukiwanie tych śladów w jego dziełach. Jak zapatruje się Schopenhauer na istotę tak zwanego charakteru i ewentualne jego kształcenie? Idąc za Kantem, odróżnia dwojakiego rodzaju *charakter:* intelektualny i empiryczny. Charakter *intelektualny* jest *niezmienny*, *niezależny*, zupełnie wolny, u każdego indywidualny [1]), jednym słowem jest nim wola sama w sobie. Na nim i na intelekcie polega to, co nazywamy indywidualnością każdego [2]), o nim także możemy twierdzić, że jest wieczny, nie-

[1]) III, str. 558.
[2]) V, str. 236.

śmiertelny [1]), jako związany z wolą ogólną, wolą wszechświata.

O ile charakter intelektualny objawia się w czynach naszych, nazywa się *empirycznym*, albo — jak go zwykle nazywamy—poprostu charakterem [2]). Dlatego Schopenhauer powiada „z tego, co czynimy, poznajemy, czym jesteśmy.“ [3]) Charakter empiryczny polega zatym na intelektualnym, indywidualnym, przyrodzonym, lecz jako taki, ponieważ czyny zależą od motywów, nie jest jak tamten niezmienny, lecz wpływa na niego w znacznym stopniu poznanie [4]). Od jakości zatym poznania zależy w znacznej części jakość charakteru, oczywiście bez zmiany podłoża jego, t. j. *woli*, której zmienić nie można (*velle non discitur*). Tylko „pouczanie, lepsze poznanie“ wpłynąć może na kierunek naszego charakteru, t. j. na zmianę motywów i środków, *któremi* dany cel osiągnąć chcemy. [5]) Stąd charakter empiryczny rozwija się dopiero z czasem, gdy poznajemy dokładnie świat, gdy poznanie odpowiednie nauczy nas poskramiać ślepy popęd życiowy, czyli tak zwany temperament. [6]) Charakter empiryczny można z czasem tak wydoskonalić, możemy przez poznanie rzeczy i ich związku dojść do takiego poznania siebie samych, swoich sił, słabostek, zdolności, upodobań, panowania nad sobą, że wtedy nazywamy go *charakterem nabytym.* [7])

W ten sposób zdąża wychowanie intelektualne

---

[1]) Por. Volk. str. 377.
[2]) I, str. 377.
[3]) III, str. 476.
[4]) I, str. 383.
[5]) I, str. 383—4.
[6]) Dz. pośm. (wyd. Grisebacha—Reclam) IV, str. 156.
[7]) I, str. 396 i n.

którego celem jest odpowiednie poznanie, do wychowania moralnego t. j. kształcenia charakteru. Ciekawym jest tu podobieństwo pozorne zapatrywań u Herbarta i naszego myśliciela. Wszak i dla Herbarta poznanie—bez względu na sposób zdobycia go—odgrywa bardzo ważną, pierwszorzędną rolę w wychowaniu moralnym. Podobieństwo to jednak jest tylko — jak zaznaczyłem — pozorne. Podczas bowiem gdy Herbart fałszywie sądzi, że etyka z metafizyką nie ma nic wspólnego, że z nabytych wiadomości wypływa *wprost* moralność, Schopenhauer, przyjmując słusznie pewną niezmienność i przyrodzoność charakteru, nie zrzeka się wpływu poznania na dalszy jego rozwój i wykształcenie, nie przypuszczając ani na chwilę, że samo nabycie wiadomości starczyć może i za wychowanie moralne. Wychowanie moralne jest konieczne, gdyż „świat ma znaczenie nie tylko fizyczne, lecz także i *moralne.*“ [1]) Prawda, że o ile dana jednostka nie ma zupełnie wrodzonej dobroci moralnej, nie da się ona sztucznie wyhodować, ale jeżeli jest, mogłaby nierozwijana i zostawiona różnym wpływom zmienić się a w końcu zaniknąć.

Głównym środkiem, mającym na celu rozwój charakteru, jest ciągłe wskazywanie na odpowiednie pojmowanie objektywnych stosunków w życiu i wszechświecie, czyli to, co filozof nasz nazywa „oświeceniem głowy.“ [2]) O wiele lepszy wpływ na umoralnienie człowieka niż pouczanie wywiera działanie przykładu. Przykład działać może albo negatywnie albo pozytywnie. W pierwszym wypadku będzie on środkiem zapobiegawczym, wstrzymującym daną jednostkę od czy-

---

[1]) V, str. 205.
[2]) III, str. 636.

nienia tego, co jest złe a coby ona bez tego uczyniła, wstrzymuje ją zaś tylko przykład, zatym wstyd przed innemi. Z drugiej strony przykład, działając pozytywnie, może być bodźcem, pobudką do czynienia dobrze a wystrzegania się złego. Działa on w tym wypadku, jak pouczanie, głównie na intelekt przez wskazanie nowych dróg, któremi kroczyć należy, aby dojść do udoskonalenia swego poczucia moralnego. [1]) Oczywiście z praktyki każdy pedagog zgodzi się na to, że *exempla trahunt*, że przykład, jako środek plastyczny niejako, o wiele więcej zdziałać może niż najlepsze nawet pouczanie, jeżeli ono zostaje tylko w sferze moralizowania, abstrakcyjnej nauki. Widzimy z tego, że na polu wychowania moralnego Schopenhauer przychyla się bardziej do środków konkretnych niż abstrakcyjnych, podobnie jak na polu wychowania intelektualnego.

Pojęcie Schopenhauera o moralności jest tak wzniosłe, że przewyższa swoją doskonałością i głębią moralność, głoszoną przez różne systematy religijne. Nic też dziwnego, że Wagner, na którego Schopenhauer wywarł wpływ ogromny, upatruje w etyce swego mistrza „podstawę wszelkiej przyszłej kultury duchowej i moralności,“ [2]) jak Nietzsche widział w nim wychowawcę myślicieli i filozofów po wszystkie czasy. [3]) Podstawa moralności—według Schopenhauera—polega na mistycznej formule Wedy *„tat twam asi“* (toś ty!) w odniesieniu do wszelkich tworów żyją-

---

[1]) V, str. 244 i n.

[2]) Por. Volkmann op. cit. str. 335.

[3]) Por. Nietzsche: Schopenhauer als Erzieher 1877.

cych, tak do ludzi jak i do zwierząt. [1]) Głosi ona zatym altruizm posunięty do najwyższego stopnia a mający się objawiać w nieskończonej *miłości* bliźniego i *współczuciu* z nim. Kardynalnemi cnotami moralności są *sprawiedliwość*, dobrowolna, samorzutna, nie nakazana, głosząca hasło „nie czyń nikomu krzywdy,“ oraz *miłość ludzi* o zasadzie: „lecz owszem pomagaj wszystkim, o ile możesz.“ Przeciwieństwem tych cnót jest *egoizm*, mający za hasło: „nie pomagaj nikomu, lecz owszem czyń wszystkim wedle możności źle, jeżeli ci to korzyść przynosi.“ Podstawą zaś sprawiedliwości i miłości ludzi jest *współczucie*, jedyne źródło wszelkich czynności, mających wartość moralną. Mistrzem Schopenhauera w tym kierunku był Rousseau, którego Schopenhauer nazywa „największym moralistą naszego wieku,“ on bowiem w swoim „Emilu“ sławi współczucie jako rozszerzenie własnej jaźni, przełamanie jej granic. [2]) Schopenhauer idzie w tej mierze nawet dalej niż chrześcijaństwo. Powiada on nie tylko „kochaj bliźniego, jak siebie samego,“ lecz „poznaj w bliźnim siebie samego,“ swoje własne ja. [3])

Przekonanie, iż wszystkich ludzi łączy ze sobą metafizyczna jedność woli, wspólnej wszystkim tworom, jest szczytem doskonałości moralnej, do której dążyć należy. Dla tego egoizm, upierający się tylko przy swoim „ja,“ bardzo często na niekorzyść innego, zamknięty w ciasnych granicach własnego dobra i własnych dążeń, jest czymś złym, nieszlachetnym, czego za wszelką cenę unikać należy. Z niego wynika wszelka niesprawiedliwość, krzywda, nieszczęście

---

[1]) V, str. 224.

[2]) Por. Fischer op. cit. str. 432 i n. Podobnie twierdził Pestalozzi por. Natorp op. cit. str. 150.

[3]) Dz. pośm. IV, str. 107.

w społeczeństwie ludzkim. Należy pozbyć się złudy, „zasłony Maji,“ jakoby w indywiduum własnym leżał początek i koniec wszechrzeczy i wznieść w sercu pjedestał miłości, wszechmiłości. A miłość ta ma się objawiać we współczuciu z niedolą ludzkości, „tym prazjawiskiem etyki.“ Żąda ona „zidentyfikowania się z całą cierpiącą ludzkością.“ [1]) Miłość taka stoi wyżej niż wszelka przyjaźń, która obejmować może tylko jedną lub kilka osób; [2]) wymaga ona prawie bezgranicznej tolerancji i zgodliwości wobec innych. [3]) Wszelkie inne cnoty, jak np. sprawiedliwość, dobroć etc., o ile nie wynikają z prawdziwej, istotnej miłości do ludzi i swiata są tylko połowicznemi objawami moralności, nie świadczącemi o doskonałości moralnej danej jednostki.

Jak współczujemy z ludźmi, rozpoznając w nich siebie samych, tak współczuć winniśmy ze zwierzętami, gdyż i w nich objawia się *wola*, owa wieczna istotność całego świata. Nie mieć litości nad zwierzęciem może tylko człowiek zły. Brakiem chrzescijaństwa jest właśnie to nieuwzględnianie zwierząt przy nakazie miłości i współczucia, brak zresztą przyjęty od żydostwa. [4]) Wzorem i przykładem dla nas powinny być kraje nad Gangesem, w których zwierzę jest tak świętym stworzeniem jak człowiek.

Takie postawienie kwestji moralności jest niczym wobec kategorycznego imperatywu Kanta, Schopenhauer nie pojmuje jej bowiem jako obowiązku, lecz jako wypływ woli, dla której żadne nakazy nie mają warto-

---

[1]) Por. Volkmann op. cit. str. 346 i 339
[2]) Dz. pośm. IV, str. 161.
[3]) Dz. pośm. IV, str. 158.
[4]) V, str. 388 i n.

ści, jeżeli ona nie istnieje już w zarodku, w istocie ludzkiej. Wiadomo, iż ta właśnie moralność była solą w oku dla Nietzschego, który będąc w pierwszym okresie swego życia zwolennikiem Schopenhauera, przeciwstawił jej później swoją słynną „Herrenmoral.“ Oczywista rzecz, że takie zasady moralne same przez się są już wychowawcze i w pedagogji pierwszorzędne znajdują zastosowanie.

Wspomnieć należy jeszcze o zastosowaniu pedagogicznym niektórych jego aforyzmów i maksym życiowych, zawartych w IV-ym tomie dzieł. Aforyzmy te zawierają przepisy ogólno-życiowe, mogą jednak w praktyce wychowawczej doskonale być użyte, o ileby je podawano młodym umysłom w odpowiedniej formie i przy odpowiednich okolicznościach. Nie mogę tutaj wymienić, tym mniej oświetlić wszystkich, w tym celu należałoby napisać dzieło całe. Chcę to uczynić tylko w zarysie, wspomnieć o najważniejszych, pomijając np. przepisy o zdrowiu, [1]) mające dla hygjeny pedagogicznej wielką wartość. Główny nacisk kładzie Schopenhauer na *wesoły temperament* i *bogactwo ducha.* Do wesołości i świeżości przyczynia się wielce zdrowie, nabyte przez ruch na świeżym powietrzu i unikanie wszelkich wykroczeń i rozwiązłości, zbytniego przeciążenia umysłu etc. [2]) Wystrzegać się natomiast należy nudów, do czego znowu służyć ma bogactwo wewnętrzne, zatym wiedza, myśli, nie zaś inne zajęcia, rzekomo do tego się nadające, jak np. gra w karty. [3]) Najwięcej bowiem człowiek sam

[1]) Str. 494 i n.
[2]) IV, str. 365.
[3]) IV, str. 370.

sobie dać potrafi. Wszyscy inni „ubodzy na duchu, bez potrzeb duchowych“ to filistrzy, [1]) poniżający godność człowieka.

Szczęścia swego nie należy budować na szerokich podstawach, wielkich pretensjach, bo tylko „ograniczanie się uszczęśliwia.“ [2]) Kto nie ma wielkich wymagań, nie ma wielkich trosk i może uzyskać względne zadowolenie.

Główna rzecz, żeby zawsze żyć w zgodzie z samym sobą i zachować wobec innych pewną wyższość, pewną arystokrację ducha. Jak ducha trzeba kształcić i zdobywać coraz większą wiedzę, tak z drugiej strony trzeba poskramiać zapędy fantazji, [3]) nie należy budować zamków na lodzie, patrzyć przez różowe szkiełka na wszystko, lecz trzeba zawsze myśleć i badać rzeczy zdrowo, rozsądnie, skalpelem rozumu i sądu a nie fantazji. Nadto powściąganie fantazji, nie poddawanie się jej wybrykom i panowaniu uszlachetnia nas, mamy bowiem wtedy więcej czasu na zajmowanie się nauką pożyteczną i zapominamy o złych popędach, namiętnościach i t. p.

Jak potrzebny jest ciągły ruch ciała, tak trzeba ciągle wprawiać w ruch duszę, siły duchowe bowiem trzeba traktować jak funkcje fizjologiczne. Z tego dalej wynika, żeby przedewszystkim uważać na własną wartość, własną indywidualność, która jest dobrem najtrwalszym, bo nie ziemskim, [4]) mieć jej poczucie i świadomość, wyrabiać ją w sobie, zwalczać w sobie

---

[1]) IV, str. 385.
[2]) IV, str. 466.
[3]) IV, str. 485.
[4]) IV, str. 363.

wszelką próżność, nie dbać o tytuły, honory, sławę etc. [1])

Tak samo wszelka *afektacja* jest brzydka, budzi u innych lekceważenie, gdyż człowiek afektowany wystawia sobie świadectwo ubóstwa moralnego, chcąc uchodzić za takiego, jakim *nie* jest. [2]) Harmonja własnej jaźni polega na tym, aby być tym, czym się jest. [3])

W obcowaniu z innemi zachować należy wielką przezorność i względność; pierwsza strzeże nas od strat i szkód, a druga przed kłótniami i zwadami. [4]) Z drugiej jednak strony uprzejmość jest postulatem bardzo ważnym, choć tylko ze względów praktycznych dla własnych naszych korzyści. O ile uprzejmość dowodzi rozumu człowieka, o tyle człowiek nieuprzejmy jest głupi i nierozsądny. [5])

Oto są ważniejsze zasady i maksymy życiowe, których trzymać się należy, aby życie swe uczynić względnie szczęśliwym; absolutnego szczęścia na świecie niema. Zasad tych trzeba się uczyć, trzeba je w siebie wpajać, i starać się je zrozumieć, „regułę rozumieć bowiem—to rzecz pierwsza, nauczyć się wykonywać ją — to rzecz inna.“ Są one konieczne w wychowaniu „żaden charakter bowiem nie jest tego rodzaju, aby mógł być zupełnie swobodnie zostawiony samemu sobie, lecz każdym trzeba pokierować zapomocą zasad i pojęć,“ i aczkolwiek zawsze natura ciągnie wilka do lasu, przecież rezultaty pewne dadzą się osiągnąć. [6])

---

[1]) Nie wchodzę w to, że Schopenhauer w praktyce był innym niż w teorji.

[2]) IV, str. 510.

[3]) Dz. pośm. IV, str. 326.

[4]) IV, str. 496.

[5]) IV, str. 511.

[6]) IV, str. 509.

Cel tych zasad jest jasny: z jednej strony praktyczny, zdobycie jak największej dozy względnego szczęścia, z drugiej strony idealny, poznanie siebie samego, udoskonalenie się możliwie najwyższe, aby móc z wyżyn doskonałości własnej jaźni poznać odpowiednio wszechświat, zatym prawdę odwieczną. Tylko „z siebie poznać masz naturę, nie siebie z natury.“ [1]) Tak brzmi jeden z wielu aforyzmów jego autocharakterystyki, zatytułowanej Εις εαυτον (Do siebie).

Na zakończenie słów kilka krytyki.

Przedewszystkim nie można mówić u Schopenhauera o żadnym systemie wychowawczym. Są to tylko uwagi, myśli przeważnie okolicznościowe, zresztą bardzo ważne, ciekawe, które nasuwały się naszemu myślicielowi w ciągu tak długiego badania i roztrząsania różnych problematów filozoficznych. Uderza nas tylko to, że nigdzie nie wspomina o wychowaniu *estetycznym*. I to rzecz dość ciekawa. On, który w swojej estetyce każe intelektowi oderwanemu od woli w kontemplacyjnym, mistycznym oglądaniu odwiecznych idei święcić tryumfy, on, który w sztuce widział ideał wyzwolenia się człowieka z woli życia, nigdzie nie dotyka choćby tylko pobieżnie kwestji wychowania estetycznego. Usprawiedliwienie tego braku znajdujemy znowu w jego systemie filozoficznym, w którym czytamy tylekroć, że sztuka wprawdzie ma cel moralny wyzwolenia, ugruntowania teorji o zaprzeczeniu woli życia, faktycznie jednak estetyki nikogo nauczyć nie można, bo odczuwanie estetyczne nie jest zmysłowe lecz intuicyjne, jest tylko darem

[1]) Dz. pośm. IV, str. 342.

wybrańców t. j. arystokratów i genjuszów. Tylko genjusz może tworzyć wartości estetyczne i może je odpowiednio „oglądać“ t. j. przejąć się niemi i rozpłynąć się w nich. A zwłaszcza stosuje się to do muzyki, metafizycznego objawienia wszechwoli, jak ją kreśli we wzniosłych i plastycznych słowach Schopenhauer. Aczkolwiek tedy estetyka należy może do najlepszych i najbardziej wykończonych działów jego filozofji, nie nadaje się do celów pedagogicznych, gdyż celem jej ostatecznym jest pesymistyczny ascetyzm a nie—jak np. u Schillera lub Kanta—harmonja między jaźnią materjalną i idealną, jaką powszechnie uważamy za pedagogiczny cel estetyki.

Lecz i wychowanie etyczne, w którym niema wcale i być nie może zresztą według Schopenhauera mowy a kształceniu woli, podstawy charakteru, nie jest dla nas wystarczające, choć zgodzimy się na wspomniane wskazówki co do umoralnienia człowieka. Odmienne zajmujemy tylko stanowisko w kwestji kary cielesnej, której Schopenhauer jest zwolennikiem, i wychowania narodowego, którego jest przeciwnikiem. Przyczyny tego ostatniego zjawiska szukać należy przedewszystkim w jego wychowaniu. Mając lat pięć, stracił ojczyznę i już jej nie odzyskał, za granicą otrzymał wychowanie kosmopolityczne, z woli ojca, który po zagarnięciu Gdańska przez Prusy stał się ich wrogiem i wołał syna wychować na kosmopolitę niż na Prusaka. Stąd też brak u niego w późniejszym życiu wszelkiego patryjotyzmu, przywiązania do jakiejkolwiek narodowości, jednym słowem narodowych sympatji lub antypatji, co w sobie wysoko zawsze cenił. [1]) Specjalnie nie wierzył i kpił sobie z „chara-

---

[1]) Por. Fischer op. cit. str. 16 i Paulsen: Schopenhauer str. 57.

kteru narodowego," charakterem narodowym — powiada—zwie się ograniczność, przewrotność i złość, mające w każdym kraju inną formę. Kto posiada dumę narodową, ten zaprzecza własnej indywidualności i nie widzi wad swej narodowości. Istnieje tylko próżność narodowa, a nie sława narodowa. [1]) Kto zaś, uchodząc przed błędami jednego narodu, ucieka się pod opiekuńcze skrzydła drugiego, nabywa tylko nowych błędów tej drugiej narodowości. [2]) Do braku patryjotyzmu Schopenhauera przyczyniała się zapewne i ta okoliczność, że długo we własnej ojczyźnie nie znajdował uznania, podczas gdy inni jego koledzy po piórze jak np. Hegel stali na świeczniku kultury niemieckiej; [3]) nie mniejszą także rolę w tym względzie odegrał jego kult dla starożytnych. Wskutek niego też sprzeciwiał się wprowadzaniu do szkół niemieckich Nibelungów lub staroniemieckiej literatury, uczącej tylko czci dla średniowiecznej, głupiej romantyki a odwracającej umysły od wzniosłości i wielkości, jakie cechują starożytnych pisarzy. Patryjotyzm w nauce nazywa *„einen schumtzigen Gesellen,"* którego należy wyrzucić i tym różni się istotnie od Hegla lub Fichtego, dla których własna narodowość była świętością, chociaż byli humanistami. Rzecz jasna, że w tym kierunku był Schopenhauer z powodów przeważnie subjektywnych zbyt ciasny, nie chcąc uwzględnić specyficznych cech narodowych, które przecież w wychowaniu publicznym ważną muszą odegrać rolę, jeżeli się rozchodzi o harmonijne wychowanie *całego człowieka*, będącego członkiem całego społeczeństwa. Wy-

---

[1]) IV, str. 404 i n.

[2]) Dz. pośm. IV, str. 331.

[3]) Por. Dz. pośm. IV, str. 362.

chowanie to nie powinno przekraczać naturalnych granic, poza któremi wchodzi w dziedzinę nieetycznego szowinizmu, jak się rzecz miała w czasach reakcji niemieckiej, i jak się to często dziś jeszcze dzieje.

O wiele więcej odpowiadają przyjętym powszechnie zasadom pedagogiki zapatrywania Schopenhauera w stosunku do wychowania intelektualnego. Jedno zrobiłbym tylko zastrzeżenie. Zbytnie wyśrubowanie obserwacji kosztem pojęć, w niektórych zwłaszcza przedmiotach, jak np. w matematyce nie byłoby celowe i nie dałoby odpowiednich rezultatów. Prawda, że pojęcia powinny być przedewszystkim środkiem dla systematyki, uporządkowania etc., ale niedocenianie ich samodzielności w poznawaniu odrębnym, np. w logice, dowodach matematycznych, bardzo często i przy nauczaniu języków jest także błędne.

Na zakończenie niech mi wolno będzie przytoczyć jeszcze słowa Paulsena, określające rolę Schopenhauera jak wychowawcy. Powiada on: „W dziełach jego mieści się wielka siła, hartująca sumienie, dająca mu odporność przeciw przystosowywaniu się, obłudzie, pochlebstwu i karjerowiczostwu. A i w rzeczach bardziej zewnętrznych dobrym jest wychowawcą; wychowuje nas, abyśmy byli jaśni w myśli i mowie, czyści w słowach i piśmie, dokładni w najdrobniejszych nawet sprawach ortografji i druku.“ [1]) W ten sposób pojęty Schopenhauer stanowiłby tak nieoceniony materjał dla pedagoga, jak użyteczną lekturę dla uczniów. Lektura filozoficzna odpowiednio traktowana, jak się to dzieje we Francji i Niemczech,

---

[1]) Paulsen op. cit. str. 83.

mogłaby i u nas bardzo korzystne wydać owoce, a wśród niej poczytne miejsce zająć powinien wybór z dzieł Schopenhauera w ramach jego zasad pedagogicznych dokonany. A przy dzisiejszym poziomie umysłowym nie brakłoby ani wśród uczniów ani wśród pedagogów jednostek chętnych w tym kierunku do pracy i kształcenia się.

Dr. M. Bienenstock.

W sprawie wykładu nauk biologicznych w naszych szkołach.[1]

Pierwsze próby reformy wykładu nauk przyrodniczych i oparcia go na podstawie psychologicznej są bezsprzecznie zasługą Lübena. W jego „Zasadach metodyki nauk przyrodniczych“ znajdujemy takie zdania, z któremi i dziś każdy pedagog i przyrodnik zgodzić się musi. Mianowicie: zaczynanie wykładu od istot, zamieszkujących ojczyznę dziecka, poglądowość w nauczaniu, doświadczenia i obserwacje, robione przez dzieci i t. d.—jest to szereg postulatów, do których i dziś dążymy, które nawet nie zawsze i nie wszędzie mogą być urzeczywistnione.

Ale mądre zasady Lübena w praktyce wyglądały inaczej niż w teorji. W owym czasie panował w nauce wszechwładnie Linneusz, alfę i omegę wszelkiej mądrości przyrodniczej stanowiło określanie i klasyfikowanie. I Lüben, uznając tę jedną t. zw. wtedy „naukę prawdziwą“ jako materjał wybrał systematykę. Powinna była ona, zdaniem jego, stanowić tło wykładu.

Więc choć uznawał, że celem nauczania jest „poznanie natury, jako wielkiej całości“ i „poznanie życia, sił i jedności w naturze,“—nie wyłamał się sam z suchej formalistyki klasyfikacyjnej i prawdziwego życia do nauczania nie wprowadził.

---

[1]) Wobec wielkiego zainteresowania się tą kwestją podajemy niniejszy referat, odsyłając zresztą czytelnika do artykułu p. Janiny Rodysówny w VIII zeszycie naszego pisma z r. 1910 p. t. „Rola zbiorowisk w wykładzie nauk przyrodniczych.“
(*Przyp. Red.*).

Stopniowo następował zwrot w nauce: zaczęły rozwijać się anatomja, fizjologja, embrjologja, — ale w nauczaniu bardzo długo jeszcze systematyka, jeśli nie wyłączne, to przynajmniej zajmuje pierwsze, najzaszczytniejsze miejsce. Wprowadzenie i szersze uwzględnienie morfologji i fizjologji w nauczaniu średnim urozmaica wykład, dodaje mu życia, nie jest jednak jeszcze odzwierciedleniem samego życie. Każdy z działów nauk przyrodniczych, wykładany oddzielnie, stanowi odrębną, zamkniętą w sobie całość, niema łącznika pomiędzy jedną częścią i drugą; nauczanie pozostaje i nadal sztucznym, książkowym.

Dopiero Junge (1885) zrywa stanowczo z metodami dotychczasowemi. Przeciwstawia dawnym swoją, więcej naturalną, więcej opartą na psychologji dziecka, mniej abstrakcyjną.

Oto jak Junge we wstępie do dzieła swego „Der Dorfteich“ wykłada swoją metodę.

Cel nauczania przyrodoznawstwa określa w sposób następujący: należy dążyć do jasnego, odczutego (gemütvoll) zrozumienia jedności życia w przyrodzie.

Tę jedność—według niego—odnaleźć można w harmonijnym działaniu organu i organizmu, pojedyńczej istoty i zbiorowiska, w którym ona żyje, wreszcie w jedności życia wszystkich zbiorowisk, stanowiących całokształt życia na ziemi.

Przejawy życiowe odbywają się wszędzie według pewnych norm, zwanych przez Jungego „prawami“ *(Gesetze)*. Istotami jednego i tego samego zbiorowiska rządzą takie same lub podobne prawa.

Z tych praw stosuje Junge w nauczaniu ośm.

1. Utrzymanie jednostki przy życiu *(„Erhaltungsmässigkeit“)* t. j. ustrój, tryb życia i miejsce pobytu odpowiadają sobie wzajemnie.

2. Prawo harmonji organicznej: każda istota jest członkiem całości.

3. Prawo przystosowania (właściwie wypadek szczególny prawa Nr 1): organizmy przystosowują się do zmienionego miejsca pobytu — do pewnej jednak granicy, której przekroczenie sprowadza śmierć jednostki i wymarcie gatunku.

4. Prawo podziału pracy: im więcej zróżniczkowane są organy, tym doskonalsze wykonanie pracy.

5. Prawo rozwoju: każdy organizm rozwija się od najprostszej formy do (względnej) doskonałości.

6. Prawo tworzenia się form: nowotworzące się organy wywierają na już egzystujące taki wpływ, że wyrasta organizm takiej, a nie innej formy.

7. Prawo wzajemnej zależności organów od siebie i od całości.

8. Prawo oszczędności miejsca i czasu.

Dążąc stale do wpajania dzieciom wyżej wymienionych „praw,“ Junge radzi zapoznawać się z temi prawami najpierw w pojedyńczym organizmie, potym w małym, dostępnym dla dziecka zbiorowisku; następnie poznane prawdy stosować do innych istot i zbiorowisk, wreszcie wyszukiwać ich w całokształcie życia na ziemi.

Rozpatrzmy, jakiemi środkami posługuje się Junge dla dopięcia zamierzonego celu?

Według tego autora niemożliwym byłoby go osiągnąć, stosując w wykładzie samą systematykę.

Nie otrzyma się wtedy ogólnego rzutu oka na całość systemu, gdyż takiej całości w szkole elementarnej i średniej dać nie można, a część nie da pojęcia o całokształcie.

Oprócz tego wykład systematyki nie da nigdy obrazu życia. Wiedza, nabyta taką drogą, będzie martwą, a głowa ucznia w najlepszym razie podobną

do zielnika, lub do kolekcji z mnóstwem zasuszonych trupów roślinnych i zwierzęcych.

Żeby dać dzieciom istotnie pojęcie o życiu i prawach nim rządzących, trzeba wziąć jako tło zbiorowiska.

Pojęcie to Junge określa w sposób następujący: Zbiorowisko to grupa istot, żyjących razem dzięki prawu utrzymania się przy życiu *(„Erhaltungsmässigkeit“)*, zależne są one od jednakowych warunków fizyczno-chemicznych, wzajemnie od siebie i od całości. Nie wprowadza więc Junge tutaj pojęcia o zależności *ilości* indywiduów od warunków zewnętrznych, jak to czyni Möbius w określeniu „biocenozy.“

Biorąc za podstawę nauczania zbiorowisko, osiągamy to, że uczeń otrzymuje pewne pojęcie o całości. Możemy kurs ograniczyć, dać mniejszą ilość obrazów, ale w każdym z nich będzie pewien całokształt objawów życiowych. Junge widzi w tym bardzo ważną zaletę swojej metody: umożliwia ona ograniczenie materjału przy równoczesnym pogłębieniu treści.

Praca Jungego wywołała istną burzę w świecie pedagogiczno-przyrodniczym. Zaczęła się walka polemiczna między zwolennikami nowej metody i jej przeciwnikami. Zarzuty, jakie robią Jungemu różni autorowie niemieccy, dadzą się sprowadzić do następujących punktów. Przeciwnicy nie zgadzają się z Jungem w określeniu pojęcia „zbiorowiska“. Junge przekształcił pojęcie biocenozy Möbiusa, wyłączając z niego: 1) zależność *ilości* indywiduów od warunków zewnętrznych i 2) *możność utrzymywania się stale* na danej przestrzeni przez rozrost.

Opierając się na pojęciu biocenozy, niektórzy autorowie widzą bardzo mało właściwych zbiorowisk w obecnym stanie kultury (morze, rzeka, bagna) — pole, las, ogród i t. d., to już według nich nie zbio-

rowiska, gdyż przestałyby jako takie egzystować, gdyby człowiek przestał się niemi zajmować — to są *zbiorowiska sztuczne.*

Spór o pojęcie i określenie zbiorowiska wydaje mi się jałowym w tym wypadku, t. j. w zastosowaniu do wykładu przyrodoznawstwa.

Przecież chodzi o to, żeby dzieci stopniowo wprowadzać w zrozumienie wzajemnej zależności istot żywych od siebie i od warunków zewnętrznych, żeby dać przyczynowe wytłumaczenie zjawisk — a te idee przeprowadzić można zarówno w opracowaniu zbiorowiska *prawdziwego* jak i *sztucznego.*

Dom, ogród, podwórze także nie są zbiorowiskami, gdyż i tu, i tam pojedyńcze grupy istot żyją często zupełnie niezależnie od siebie i od całości. Ale nawet i z tych, sztucznie obok siebie nagromadzonych stworzeń, można wybrać mniejsze lub większe grupki — nazwijmy je, jak nam się podoba — istot, ściśle od siebie zależnych. Tak np. śmietnik może stanowić zamkniętą w sobie całość; dalej jakieś drzewo ogrodowe z zależnym od niego światem zwierzęcym, wreszcie choćby pojedyńcze zwierzęta domowe wraz ze swemi pasorzytami tworzyć mogą grupy biologiczne.

Takich obrazów można wybrać mnóstwo, chodzi tylko o to, żeby je opracowywać biologicznie.

Jako materjał postawiłabym właśnie na pierwszym planie dom, ogród, śmietnik i t. p., gdyż taki materjał wydaje mi się najracjonalniejszym ze względów pedagogicznych i psychologicznych. Mamy tutaj rzeczy i stosunki mniej więcej znane już dziecku z codziennej obserwacji; lekcje przyrody byłyby dalszym ciągiem tych obserwacji, pogłębianiem ich, wielostronniejszym rozpatrywaniem rzeczy już powierzchownie znanych. I właśnie w samym fakcie braku zależności pojedyńczych grup od siebie, widzę dodatnią stronę

takiego rozpoczynania wykładu: przecież łatwiej na małej grupie istot wykazać ich zależność wzajemną, niż na wielkim, choćby „prawdziwym“ zbiorowisku, gdzie umysł dziecka, nie wdrożony do bacznej obserwacji i logicznego wyciągania wniosków, gubi się w zbyt wielkim nawale materjału i faktów.

Akcentuję to jeszcze raz, należy wystrzegać się wszelkiego innego, oprócz przyrodniczego ujmowania sprawy. Bardzo łatwo wpaść w utylitaryzm, zrobić człowieka ogniskiem przyrody: opisując „pożyteczne“ i „szkodliwe“ zwierzęta i rośliny. Trzeba nauczyć dziecko patrzeć na przyrodę zupełnie objektywnie. Niech człowiek będzie jedną z istot, tworzących owe grupy i zbiorowiska, ale niech dziecko przeniknie się ideą, że i on jest od otaczającej przyrody najzupełniej zależnym, że jest on jednym tylko maleńkim kółkiem w tej maszynie, która się światem nazywa.

Nie trzeba również wpadać w ckliwe moralizowanie i estetyzowanie: współczucie dla zwierząt, moralne obchodzenie się z niemi przyjdzie samo z siebie, gdy się dziecko z niemi bliżej zapozna, zainteresuje się niemi i pokocha je. Estetycznego odczucia przyrody nie można wpoić słowami; jeśli sam nauczyciel jest nim przeniknięty, potrafi on przelać na dzieci i bez zachwytów i uniesień słownych podziw dla piękna w naturze.

W ujęciu przyrodnika-pedagoga, który dokładnie zdaje sobie sprawę, do jakiego celu dążą lekcje o domu, podwórzu, ogrodzie powinny one stać się prawdziwym wykładem przyrodoznawstwa.

Inny zarzut, stawiany Jungemu, to niemożliwość badania i obserwowania wszystkich zbiorowisk *in natura*. Wycieczki zamiejskie mogą dać bardzo niewiele—nie wszędzie są nawet lasy. Oczywiście, idealnemi byłyby takie warunki, w którychby dzieci uczyły się

przyrody w otoczeniu samej przyrody. Lecz tego osiągnąć nie można, bez względu na to, czy jako materjał do wykładu bierze się zbiorowiska, czy systematykę. Są takie zbiorowiska, których dzieci nigdy nie zobaczą; lecz mnóstwo zwierząt i roślin, o których się uczą w systematyce muszą poznać tylko z opisów, modelów i obrazków.

Gdy chodzi o takie zbiorowiska, jakie niektóre dzieci miały możność widzieć (morze, doliny, góry), nauczyciel powinien wyciągać ze wspomnień wakacyjnych obrazy, o które mu chodzi, i przy pomocy tych kilku uczniów dać barwny opis, by podziałać na wyobraźnię całej klasy. Oczywiście obrazki są tu nadzwyczajnie ważnym środkiem pomocniczym; dopiero na nich i na modelach należy materjał opracować naukowo. W rozumowaniu można używać metody porównawczej, wynajdować podobieństwa do rzeczy już poznanych, wyprowadzać analogiczne wnioski na zasadzie faktów zaobserwowanych w blizkim dla dziecka zbiorowisku.

Dalsze, pozakrajowe zbiorowiska chcą niektórzy autorowie włączyć do geografji. Czy słusznie? Sądzę, że nie, gdyż geograf nie będzie ich rozpatrywał z punktu widzenia biologicznego: ucierpiałaby na tym ciągłość jego wykładu. Opracowane powinny być one na lekcjach przyrody i już jako gotowe obrazy włączone do geografji.

Dalej niektórzy autorowie napadają na owe ośm „praw," które Junge uważa za podstawę w nauczaniu, za nić przewodnią, która powinna być przeprowadzona przez wszystkie wykłady.

Schmeil twierdzi, że niektóre z nich „prawami" wcale nie są, gdyż prawo wyjątków nie zna, a tuby można ich przytoczyć sporo; niektóre z nich są hypotezami niedowiedzionemi. Z ośmiu owych praw Schmeil za

istotne uważa tylko dwa (o korrelacji organów i prawo rozwojowe). Schmeil twierdzi, że *formułowanie* takich „praw“ ogólnych jest bezwarunkowo szkodliwe: dzieci mają za mało materjału faktycznego, żeby móc wyprowadzać podobne syntezy, a bez takiej podstawy wygłaszanie jakichkolwiek „praw“ będzie operowaniem frazesami.

Ideą przewodnią w nauczaniu, poniekąd, powinno być poznawanie przyczynowości zjawisk w stosunku do pojedyńczych istot.

Zamiast praw Jungego Schmeil radzi doszukiwać się w mnogości zjawisk t. zw. prawd biologicznych *(allgemeine biologische Sätze)* prawd jasnych, oczywistych, nie mających nic wspólnego z hypotezą.

Tak np. po poznaniu pewnej ilości roślin, mogą dzieci same wyprowadzić wniosek: rośliny wiatropylne nie mają ani barwnego okwiatu, ani słodyczy, ani zapachu; albo: po omówieniu zająca, kuropatwy, przepiórki, skowronka można sformułować zdanie: wiele zwierząt w polu posiada, jako środek ochrony, ubarwienie koloru ziemi i t. p. Takich prawd można wyszukać mnóstwo. W ten sam sposób radzi Schmeil wdrażać nietylko prawdy biologiczne, ale i wiadomości z morfologji, fizjologji i systematyki. Taka gimnastyka umysłowa jest zawsze pożyteczna i daje uczniom możność wniknięcia w jedność w naturze poprzez różnorodność zjawisk.

Niektórzy zarzucają metodzie Jungego, że stawia zbyt wielkie wymagania uczniowi i nauczycielowi. Można się zgodzić z autorami tych zarzutów co się tyczy trudności dla ucznia. Jeżeli chodzi o przeprowadzenie wszystkich ośmiu „praw,“ to istotnie są to hypotezy zbyt trudne, zbyt wielkie obszary wiedzy obejmujące, żeby dziecko mogło je zrozumieć.

Jeśli nawet wyłączymy owe sześć praw, które Schmeil

nazywa niewłaściwemi, to jedno z pozostałych dwuch (prawo rozwojowe) jest dla dzieci stanowczo za trudne. Przeciwnie, trzymanie się tych prawd biologicznych, które proponuje Schmeil, nie sprawi trudności uczniowi. Wszak tu nie chodzi o wielkie uogólnienia—dziecko na podstawie faktów poznanych może samo spostrzec pewną zasadę ogólną, którą do *zaobserwowanych przez siebie zjawisk* będzie przystosowywać.

Inna sprawa z trudnościami dla nauczyciela. Wykład metodą Jungego wymaga od nauczyciela-przyrodnika, wszechstronnego wykształcenia: musi on być i zoologiem i botanikiem, i chemikiem, ba, nawet i geologiem. Oczywiście, idealnego połączenia tych wszystkich specjalności w osobie jednego człowieka znaleźć nie można.

Przygotowanie materjału naukowego dla umysłów dzieci na tym poziomie i tą metodą wydaje mi się o wiele trudniejszym, aniżeli w kursie botaniki lub zoologji w klasie V lub VI.

Inna, bardzo poważna trudność, to duży nakład pracy przy przygotowaniu się do lekcji. Potrzeba tu sporo roboty książkowej i bardzo dużo praktycznej: trzeba samemu często wyjeżdżać na miasto, hodować u siebie w domu zwierzęta i rośliny, wozić i nosić żywe okazy i t. d., i t. d. Przytym nie można sobie ułożyć kursu raz na zawsze, lub przynajmniej raz na kilka lat. Tu bieg lekcji zależny jest od tylu zmiennych warunków: np. od pogody, wczesnej lub późniejszej pory roku, możności wycieczek, zasobu myślowego i obserwacyjnego dzieci, ba nawet od miejsca ich stałego zamieszkania (wieś, czy miasto)—że niepodobna nawet przez 2 lata z kolei prowadzić lekcji bez zmian.

Wszystkie te trudności są istotne, ale czyż niemożliwe do zwalczenia?

Przy wierze w skuteczność metody i odrobinie dobrej woli dają się chyba przezwyciężyć.

Stosowanie metody Jungego jako konsekwencję pociąga za sobą koncentrację nauk przyrodniczych: niema tu zoologji, botaniki, mineralogji i t. d. — jest jedno przyrodoznawstwo.

Pozostaje pytanie, jak rozumiał Junge koncentrację i do jakich rezultatów doszli jego zwolennicy?

Żeby na nie odpowiedzieć, musimy koniecznie przejrzeć choć pobieżnie próby tych koncentracji.

Możemy podzielić je na dwie kategorje. W pierwszej pomieścimy autorów, którzy jako punkt wyjścia biorą jakieś idee społeczne lub religijne, w drugiej— takich, którzy traktują przyrodoznawstwo jako naukę samodzielną, niezależną od religji, względnie historji.

Do pierwszej grupy należą tacy autorzy jak Beyer i Scheller. Ich programy wydają się nam dziś bardzo naiwnemi.

Według Beyera nicią przewodnią w nauczaniu ma być praca ludzka, a materjał ułożony w porządku historycznym, według etapów, jakie ludzkość przechodziła w swoim rozwoju kulturalnym.

Oczywiście, że takie jednostronne i nie przyrodnicze traktowanie sprawy, jest zupełnie subjektywne; zaczynając od człowieka i kończąc na nim, wytwarzamy w dziecku pojęcie, że człowiek jest punktem środkowym wszechświata, że w przyrodzie wszystko dla niego tylko egzystuje.

Podobne nie przyrodnicze poglądy wygłosił Scheller w swoim dziele: „Teorja i praktyka nauczania w szkole ludowej według Herbarta“ (*Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen*). Chce on uczynić cały wykład nauk przyrodniczych

zależnym od postulatów etycznych. Tu znowu przyrodoznawstwo ma być służką religji i historji. Scheller bierze za punkt wyjścia historję (ojczystą lub świętą) i na tym tle gromadzi materjał przyrodniczy w sposób najzupełniej chaotyczny; tematy są luźno połączone materjałem historycznym, nie mają najmniejszego związku ze sobą, nie przedstawiają żadnej całości harmonijnej.

Inna grupa autorów wprowadza w program szkolny, jako podstawę, nauki biologiczne, łącząc znowu z niemi inne działy jak fizykę, chemję, gieografję, astronomję, ba! nawet rysunki i matematykę. Mam tu na myśli Quehla, Lüddekego, Parteila i Probsta.

Quehl koncentruje wokoło nauk biologicznych inne pomocnicze w ten sposób, że daje najpierw tło warunków, w jakich dane rośliny i zwierzęta żyją, a potym opisuje sam świat żywy. Np. w II-gim zeszycie „Obrazów ojczyzny według pór roku“ *(Naturbilder der Heimat in Wechsel der Jahreszeiten)* daje następujący plan opisu pór roku:

Wiosna.

A. Warunki życia:
1. na niebie,
2. w powietrzu i w wodzie,
3. na skorupie ziemskiej.

B. Same zjawiska życiowe:
1. rośliny,
2. zwierzęta,
3. ludzie.

C. Budzenie się przyrody na wiosnę.

Czy da się taka koncentracja urzeczywistnić? Nie, poprostu nie wydąży się. Bo np. na wiosnę: zanim skończą się lekcje o zjawiskach astronomicznych i meteorologicznych, już pierwsze rośliny wiosenne przekwitną, już nie zobaczymy budzenia się życia w przyrodzie.

Gdyby się przechodziło zjawiska astronomiczne, meteorologicznie współrzędnie z biologicznemi—nie byłoby koncentracji.

Lüddeke dzieli wszystkie nauki, wykładane w szkole niższej i średniej ną dwie grupy: nauki doświadczalne (*Beobachtungsunterricht)* i „zaznajamiające" *(Mitteilungsunterricht).* Do I-ej kategorji zalicza nauki biologiczne, gieografję, rysunki, chemję, fizykę, matematykę, do II-ej: historję i języki.

Nauki I-ej kategorji mają być wykładane na świeżym powietrzu. Mają one dać obraz życia na podwórzu, w polu, ogrodzie, lesie, wodzie, górach, wreszcie na całej ziemi.

Próby koncentracji Parteila i Probsta gromadzą na tle zbiorowisk wszystkie wiadomości, jakie uczeń mieć powinień z fizyki i chemji. Ci autorowie twierdzą, że tematy wypływają jedne z drugich, że wykład przedstawia pewną zamkniętą całość. Na takie zapatrywanie w żaden sposób zgodzić się nie można, gdyż nie widać w programie Parteila i Probsta tej ciągłości, która wynika z przymusowego powiązania faktów. Są one tylko nagromadzone *obok* siebie, współrzędnie, ale nie stanowią nierozerwalnej całości. Wiadomości z fizyki i chemji są podawane przez tych autorów nie jako niezbędne do wytłumaczenia danego zjawiska biologicznego, ale jako wielki nawias, w który się wstawia „przy sposobności" wszelkie wiadomości fizyczno-chemiczne, jakie się tylko da w niego wtłoczyć.

W programie, podanym przez samego Jungego, najmniej jest takiego bezładnego nagromadzenia wiadomości z różnych dziedzin, znajdują się natomiast tylko takie, których wyjaśnienie koniecznie jest potrzebne dla zrozumienia danego zjawiska biologicznego. Wszystkie inne wiadomości z fizyki (mechanika, elektryczność, ciepło) przenosi się na zakończenie

nauki w kursie, zatytułowanym: Ziemia jako zbiorowisko.

Rozpatrzywszy te wszystkie próby koncentracji, zastanówmy się, czy taki sposób metodyczny jest pożądany i możliwy do przeprowadzenia w praktyce?

Łączenie nauk historycznych z przyrodniczemi w jeden wykład wydaje mi się wprost niemożliwem. Cementu, łącznika pomiędzy temi gałęźmi wiedzy trudno się dopatrzeć. Jeżeli nauczyciel chce przeprowadzić pewne idee w nauczaniu, może za tło dla swojej działalności etycznej wybrać nauki historyczne. Przyrodoznawstwo nie nadaje się wcale do tego. Tutaj jeszcze więcej niż w jakiejkolwiek innej dziedzinie wykład może i musi być objektywnym, zależnym jedynie od wymagań nauki, a nie od poglądów nauczyciela lub charakteru społecznego szkoły.

Co do innych prób koncentracji, to matematyka i rysunki powinny być stanowczo usunięte z wykładu nauk przyrodniczych. Metody w tych obu naukach są tak różne, że niepodobna połączyć ich w jedno z przyrodoznawstwem. Czy ostatecznie pozostawić nauki biologiczne z fizyką, chemją i mineralogją jako jeden wykład przyrodoznawstwa?

I to wydaje mi się niemożliwym. W nauczaniu fizyki ideą przewodnią jest prawo zachowania energji, w chemji—masy.

Na podstawie tych praw powinien się rozwijać cały wykład tych nauk od początku do końca. I w naukach biologicznych musimy oczywiście stosować powyższe prawa. Sprawdzamy je również w różnych zjawiskach życiowych, ale nie są one nicią przewodnią, która się przewija przez cały wykład. Należałoby je stanowczo z wykładu właściwego przyrodoznawstwa usunąć. Jednak w nauczaniu biologji trzeba się często posiłkować wiadomościami z fizyki i chemji.

Otóż o ile lekcje przyrodoznawstwa wyprzedzają kurs fizyki i chemji, można i należy uciec się do potrzebnych wyjaśnień z tamtej dziedziny nauk, ale niech wyjaśnienia będą w ścisłym związku z wykładem, niech nie poruszają spraw, nie służących bezpośrednio do wyświetlenia danej kwestji biologicznej.

Pozostaje wreszcie ostatnie pytanie: czy oddzielić zoologję od botaniki, czy je łączyć w jeden wykład?

Z tego, co wyżej mówiłam o metodzie Jungego, wnioskować można, że w tej dziedzinie jestem za koncentracją. Jestem za nią, ale tylko częściowo.

W wykładzie nauk biologicznych, chodziłoby mi o dwie rzeczy: 1) o pokazanie dziecku wzajemnych stosunków wszystkich istot do siebie i 2) o ideę ewolucji.

Obrazy stosunków wzajemnych mogą dać tylko zbiorowiska. Tu dziecko rzeczywiście patrzy na samo życie, przewija się ono przed jego oczyma w całym szeregu obrazów. Oglądało je ono oddawna, interesowało się niemi od wczesnego dzieciństwa. Nauka przyrodoznawstwa ma je nauczyć nietylko patrzeć na nie, ale i widzieć, nietylko przyglądać się, ale starać zrozumieć. Jako wynik blizkiego obcowania z naturą, będzie gorące jej umiłowanie, będzie odczucie łączności swego własnego życia z życiem całej otaczającej przyrody.

Co do idei ewolucji, to tej na tle zbiorowisk przeprowadzić się nie da; tutaj trzeba się uciec do pomocy systematycznej botaniki i zoologji. Wyobrażam sobie, że należy ten kurs przenieść na klasę V i VI, wtedy gdy dziecko będzie już mogło wniknąć w głębszy sens systematyki.

W historji nauczania przyrody w ostatnich latach u nas można rozróżnić dwa okresy. Pierwszy przed zjazdem przyrodniczym w r. 1907, drugi obecny.

W I. okresie robiło się, co się dało, a raczej co było można—tu była w niższych klasach anatomja człowieka i botanika, tam luźne, mające pretensję do przyrodniczych pogadanki, ówdzie wcale przyrody nie było.

Już przed rokiem 1907 nastąpił zwrot: nauki przyrodnicze zaczęły zajmować coraz większe miejsce w programach, a dziś doszło do tego, że dzieci 6-cio letnie biorą lekcje przyrody u nauczycielek specjalistek, bo tego chce wszechwładna i w tej dziedzinie moda. Ta właśnie moda każe wybierać jako materjał zbiorowiska. Wydaje mi się, że naogół reforma Jungego spaczyła się trochę u nas. Bo w samej rzeczy, czyż w duchu Jungego było pakować w głowę dziecka nieskończoną ilość faktów, porozmieszczanych w wielkiej ilości zbiorowisk naszych i nie naszych—i to w przeciągu lat dwuch?

Biorę jako przykład „Zarys metodyki elementarnej kursu historji naturalnej“ Dyakowskiego i jego „Historję naturalną cz. I i II.“ Kurs rozłożony na dwa lata, a obejmujący takie działy: Ogród warzywny, owocowy i kwiatowy, zwierzęta w domu i na podwórzu, pole, łąka, las, woda, minerały, rośliny i zwierzęta górskie oraz zagraniczne (?). Czyż taki ogrom materjału, wtłoczony w kurs dwuletni może istotnie dać dziecku pojęcie o otaczającej je przyrodzie? Czy może doprowadzić do jakiegokolwiek zamiłowania w kierunku badań przyrodniczych? Nie, nigdy. Taka nauka będzie czysto książkową, może się stać zupełnie nudną i suchą.

W wielu naszych szkołach (męskich i żeńskich) nietylko trzymają się programu, zakreślonego przez

Dyakowskiego, ale nawet dają dziecku „Historję naturalną“ jako podręcznik do nauki. Tu już nawet zachodzi analogja z dawniejszym „obkuwaniem się.“

Inne kategorje szkół to takie zakłady, w których z roku na rok stopniowo coraz się rozszerza zakres nauk przyrodniczych w klasach niższych. Są to szkoły, w których kierownikami są przyrodnicy. Uznają oni doniosłe znaczenie takiego sposobu wykładów, widzą znaczną różnicę w rozwoju uczni, którzy mieli przyrodoznawstwo w klasach niższych i starają się, o ile to jest w naszych warunkach możliwe, doprowadzić wykład nauk przyrodniczych do pożądanego maximum.

Są jednak i takie szkoły, w których początkowo wykład nauk przyrodniczych w klasach niższych był obszerniejszy, potym został obcięty, nauka o zbiorowiskach zredukowana do minimum, lub zgoła zarzucona, a systematyczną botanikę i zoologję zaprowadzano już w klasie III.

Z jakich powodów nastąpił taki zwrot? Dlaczego zarzucono zbiorowiska?

Zdaje się, że poważnych zarzutów metodzie Jungego u nas nie robiono. Wszyscy przyrodnicy chyba zgodzą się, że wykład powinien się opierać na podstawie biologicznej. Chodzi tylko o to, jaki wybrać materjał, jak rozłożyć nauki biologiczne, fizykę i chemję w całym programie szkoły.

Otóż, słyszałam nieraz zarzut, że wykład według zbiorowisk—to pogadanki, nauka o rzeczach, na którą z pogardą patrzy nauczyciel-przyrodnik.

Na to odpowiem: istotnie, można z wykładu zrobić luźne bez związku pogadanki, które wcale nie są nauką o przyrodzie. Można najzupełniej spaczyć ideę Jungego i zrobić ze zbiorowisk nagromadzenie zjawisk bez związku, „byle dużo.“ Ale to nie będzie winą

metody, tylko wykładającego. W umiejętnym ręku wykład w klasach niższych będzie równie poważnym przyrodoznawstwem, jak zoologja, botanika i t. d. w klasach wyższych, będzie dalszym ciągiem spostrzeżeń przyrodniczych przedszkolnych, i doskonałym przygotowaniem do botaniki i zoologji w klasach wyższych.

Obijał mi się także o uszy zarzut, że uczniowie, którzy mieli w niższych klasach wykład przyrodoznawstwa „nudzą“ się na wykładach botaniki i zoologji w klasach wyższych.

Zdaje mi się, że rzecz polega tutaj na nieporozumieniu, a raczej na braku porozumienia się pomiędzy wykładającemi w klasach niższych i wyższych. Dzieci będą się tylko wtedy nudziły, jeżeli będą po raz drugi słyszały *te same rzeczy w tym samym oświetleniu.* Tymczasem, ani botanika, ani zoologja nie powinny być powtórzeniem tego, co się robi w zbiorowiskach. Już sam materjał jest inny: w niższych klasach pozostawia się zupełnie na uboczu anatomję, z fizjologji bierze się tylko najpotrzebniejsze wiadomości—oba te działy pozostawia się na klasy wyższe.

Natomiast morfologję zewnętrzną roślin możnaby umieścić w kursie klas niższych, by potym już jej nie powtarzać. Do systematyki roślin (szczególnie kwiatowych) i zoologji będą dzieci doskonale przygotowane; będą miały materjał, na którego podstawie może nauczyciel botaniki i zoologji rozwijać ideę ewolucji.

Nie wyobrażam sobie kursu botaniki i zoologji, w którymby ta idea nie dominowała. Ale z drugiej strony nie pojmuję także, jak można ją wykładać słuchaczom, nie obznajmionym zupełnie z florą i fauną, choćby tylko ojczystą. Natomiast po przejściu paroletniego kursu na podstawie zbiorowisk nazbiera się tyle faktycznego materjału, że systematyk będzie go

mógł uporządkować, ułożyć i oświetlić ze swego punktu widzenia.

Idealnym więc wydałby mi się następujący program nauk przyrodniczych.

W klasach wstępnej, I, II, III — zbiorowiska krajowe i pozakrajowe (dopełniane niezbędnemi wiadomościami z fizyki i chemji). W klasach wyższych botanika (anatomja, fizjologja, systematyka) zoologja, anatomja człowieka. Fizykę zaś i chemję wyłączyć jako samodzielne wykłady.

Lecz niestety, na tyle godzin przyrody nie możemy sobie pozwolić w warunkach obecnych. Trzeba, ze względów praktycznych, ten idealny kurs okroić z jednej strony, z drugiej dodać mu jeden cały dział. Okroić wypadnie zbiorowiska pozakrajowe, dodać zaś cały szereg wiadomości z fizyki i chemji w klasie I— wiadomości niezbędnych, jako przygotowanie do gieografji. Stąd wypadnie zamiast całego szeregu zbiorowisk, przerobić 3, 4 krajowe—gdyż wtłaczanie w kurs 2, 3 letni 10—12 zbiorowisk chybia zupełnie celu.

W szkołach ludowych (z kursem 6-letnim) wyłączyłabym zupełnie zoologję i botanikę. Oprócz zbiorowisk, jak najobszerniej traktowanych, proponowałabym tam propedeutyczny kurs fizyki i chemji — wreszcie, jeśli czas na to pozwoli trochę anatomji człowieka.

Bez względu na to, jak się będziemy zapatrywali na metodę Jungego, należy mu przyznać niezmiernie ważną zasługę: wywołał istną rewolucję w nauczaniu, zmusił do rewizji metod, obudził do życia umysły, skostniałe w rutynie.

Wydaje mi się, że stoimy na tym punkcie, gdzie konieczność rewizji staje się nieuniknioną. Nie skost-

nieliśmy wprawdzie w rutynie — o nie, dalecy jesteśmy od tego, ale brniemy zanadto samopas, pracujemy zupełnie rozbieżnie, niezależnie jedni od drugich.

Nietylko nie wiemy o sobie wzajemnie, co i jak robimy w różnych szkołach, w Warszawie i na prowincji, ale nawet wykładający w klasach wyższych nie mają dokładnego pojęcia o tym, czego uczą przyrodnicy w klasach niższych.

Pragnęłabym, żeby referat niniejszy stał się próbą porozumienia między nami. Był nią zjazd przyrodników w 1907 roku. Mieliśmy wypróbować nowe programy. Teraz czas sobie zdać sprawę z tego, co zrobiliśmy, i jakie granice pracy zakreślamy sobie na przyszłość.

Dr. Wanda Haberkantówna.

Kilka słów o technice doświadczeń wykładowych z fizyki.

Podejmując się przedstawienia sprawy techniki doświadczeń wykładowych z fizyki miałem na względzie to, że przedmiot ten dotychczas był pomijany głównie z powodu zajęcia się ogółu sprawą bardziej współczesną — praktycznemi ćwiczeniami, wykonywanemi przez samych uczniów. Nie mam zamiaru ani możności w moim referacie tej sprawy wyczerpać, przeciwnie spróbuję postawić kilka projektów i pytań, które wymagają zastanowienia i wymiany zdań. Aby rzeczowo rozważać technikę doświadczeń wykładowych, należy zastanowić się przedewszystkim nad *znaczeniem* tych doświadczeń w wykładzie i nad właściwościami, jakim one mają czynić zadość.

Nazwą fizyki obejmujemy naukę o pewnych własnościach ciał i pewnym szeregu zjawisk. Nauka ta zestawia te własności i zjawiska w określonym porządku zapomocą pojęć teoretycznych i usnutych w umyśle praw wiąże je ze sobą i tą drogą stwarza pewien pogląd na przyrodę. Zjawiska w przyrodzie przeważnie są zanadto *złożone*, aby dało się je z łatwością analizować i stosować jako materjał do wykładu; dla zdobycia bardziej *podatnego materjału* konieczne są *doświadczenia* proste, gdzie ma się uwydatniać pewna cecha, którą mamy na względzie. Doświadczenia więc wykładowe powinny dawać pewien zasób prostego ma-

terjału zjawiskowego, na którym nauczyciel ma *nauczyć* ucznia *patrzeć* na zjawiska, a następnie wiązać je w pewną całość, stanowiącą naukę. Po zapoznaniu z szeregiem prostych doświadczeń nauczyciel może przejść do analizowania złożonych zjawisk w przyrodzie.

Pozatym niektóre doświadczenia fizyczne mają na celu *zwrócenie uwagi ucznia* na *zależności ilościowe, stanowiące podstawę* dla praw teoretycznych, one wskazują genezę tych praw.

Inny znów szereg doświadczeń może służyć dla *umotywowania hipotez* o charakterze jakościowym.

Nie można wreszcie pominąć jeszcze jednej właściwości doświadczeń wykładowych mianowicie jako źródła *odrębnych podniet*, które, działając na ucznia, *zwiększają zainteresowanie przedmiotem* i przez to ułatwiają znacznie przyswojenie sobie przedmiotu u wszystkich prawie osobników.

Aby doświadczenia czyniły zadość postawionym wyżej wymaganiom muszą być wybrane bardzo rozważnie, ściśle przystosowane do treści poszczególnych wykładów i do ogólnego układu kursu. Przerabiać doświadczenia należy *równolegle* z biegiem wykładów, unikając nagromadzania doświadczeń na wykładach poszczególnych lub odsuwania zgoła wszystkich doświadczeń na koniec pewnego działu. Doświadczenia, podawane uczniom w tej ostatniej formie, tracą większą część swojej wartości i stają się rodzajem *teatralnych* przedstawień o naukowym podkładzie.

Przyczynę tego łatwo znaleźć. Uczeń, wysłuchawszy pewnego działu bez doświadczeń, nie był w stanie przyswoić sobie należycie jego treści i stworzyć dokładnego wyobrażenia o przebiegu zjawisk i pochodzeniu praw; przyszedszy w tym stanie umysłu na doświadczenia, nie jest w stanie objąć myślą całości

działu; uwaga rozprasza się na wielką ilość szczegółów w pokazywanych mu jednocześnie przyrządach, często drugorzędnych, a treść zjawisk nie występuje dość wyraźnie; wreszcie umysł nuży się mnogością materjału i zmysły mnogością wrażeń. W pamięci zostaje mało, a wiele dodatnich stron uważnego i spokojnego oglądania doświadczenia ginie bez śladu.

Z tego co mówiłem o znaczeniu doświadczeń, wynikają również wskazówki co do *budowy przyrządów* i ich opisu przez *nauczyciela*. Przyrządy mają być jak najprostsze, nie wymagające wcale szczegółowego opisu, bo pamiętać należy, że w doświadczeniu pokazujemy zjawisko a nie przyrząd, również nie należy wymagać od ucznia przy odpowiedzi szczegółowego opisu przyrządu; na to *szkoda czasu*. Nie dość tego: wypełnienie nauki fizyki opisem przyrządów bez wątpienia *obniża jej poziom* naukowy, odwracając uwagę ucznia od samych zjawisk, praw i hipotez, czyli od właściwej treści przedmiotu.

Pomimo prostej budowy przyrządy muszą być niezawodne, możliwie wykluczające nieudanie się doświadczenia. Poza stratą czasu, nieudane doświadczenie obniża powagę naukową nauczyciela wobec uczniów i wywiera wrażenie przykre, jak każdy zawód.

Wyliczając ogólne własności przyrządów do doświadczeń fizycznych, nie należy pominąć jeszcze ich wymiarów i wogóle uwzględnienia warunków widzialności poszczególnych części, których ruch lub położenie ma stanowić widzialną cechę zjawiska. Prawie we wszystkich doświadczeniach z małemi wyjątkami uczeń odbiera z doświadczeń wrażenia wzrokowe; że uwzględnienie tej okoliczności jest niezbędne i rozstrzyga całkowicie o wartości doświadczenia, jest zresztą samo przez się zrozumiałe.

Rozważając dalej, jakie mają być doświadczenia

wykładowe, należałoby przedstawić zestawienie doświadczeń najodpowiedniejszych w rozmaitych działach, przekracza to jednak zakres *krótkiego referatu*. Zaznaczę tylko, że nie należy pomijać żadnego prawa lub zjawiska, stanowiącego *podstawę poglądu na przyrodę*, nie zapominając jednak przy przedstawieniu sprawy o wyróżnianiu z naciskiem danych spostrzeżeń i utworzonych na tle tych spostrzeżeń hipotetycznych obrazach. Doświadczeniom o treści wyżej wspomnianej należy przyznać pierwszeństwo w porównaniu z doświadczeniami, mającemi na celu zobrazowanie technicznych zastosowań fizyki.

Dla przeprowadzenia odpowiednich doświadczeń niezbędny jest cały szereg warunków technicznych, o których teraz będę mówił. Ze względu na wielkie znaczenie nauk fizyczno-chemicznych we współczesnej nauce szkolnej, każda szkoła średnia powinna posiadać specjalną *klasę, przeznaczoną do lekcji* fizyki i chemji, z ławkami stopniowo podniesionemi od przodu w głąb sali, ze sztucznem oświetleniem i zasłonami na okna. Stół dostatecznie długi i szeroki w miarę możności trzeba, aby był zaopatrzony w krany wodociągowe i gazowe. Latarnia projekcyjna z ekranem powinna być zawsze gotowa do użytku dla doświadczeń ze światłem lub też pokazu takiego przedmiotu lub zjawiska, które jest zbyt drobne i mało widoczne, aby wszyscy słuchacze mogli wprost go oglądać. Jako źródło światła najlepszą jest oczywiście lampa elektryczna łukowa prądu stałego, dla mniejszych sal wystarczają jednak i płomienie z koszulkami.

Dla doświadczeń z prądem elektrycznym najodpowiedniejsze są akumulatory Edisona niklowożelazne, ponieważ są lekkie i nie psujące się przy nieprawidłowym ładowaniu i wyładowywaniu.

Tam gdzie utrudnione jest ładowanie akumula-

torów, można polecić ogniwa kupronowe, cynk i tlenek miedzi w roztworze ługu potasowego. Elementy te budują w rozmaitych wymiarach dla prądów rozmaitej siły i mają one mały opór wewnętrzny (setne, a w większych tysiączne części oma).

Są obecnie i termobaterje, z których można brać znaczną ilość amperów przy kilkunastu woltach z ogrzewaniem gazowym, spirytusowym lub naftowym.

Co do innych przyrządów, to należy zalecić nabywanie *układów uniwersalnych*, stanowiących szereg niezależnych części, które następnie można łączyć w najrozmaitszy sposób, zestawiając proste i dogodne przyrządy; unikać natomiast należy *przyrządów uniwersalnych*, t. j. takich, w których nagromadzono dużo części składowych, których kolejno w miarę potrzeby używa się do przeprowadzenia tego lub owego doświadczenia, a reszta przyrządu narazie bezużyteczna tylko rozprasza uwagę ucznia.

Sądzę, że należy również unikać stosowania dla przedstawienia jednej i tej samej rzeczy wielu przyrządów i doświadczeń, znowu ze względu na rozproszenie uwagi i na marnowanie czasu. Układy uniwersalne dają się stosować do mechaniki, akustyki, nauki o cieczach, świetle i częściowo elektromagnetyzmie. Wypadłoby pewnie mieć tu cztery układy odrębne: dwa do mechaniki, (drążki i maszyna rotacyjna), akustyki i elektromagnetyzmu, trzeci dla cieczy i gazów, a czwarty dla światła. Z pierwszego układu wiele części mogłoby się przydać w cieple. Można nawet niektóre układy chociaż częściowo połączyć razem, o ileby chodziło o zaoszczędzenie wydatków.

Co do poszczególnych przyrzadów i doświadczeń należy zaznaczyć, że nie bacząc na duże doświadczenie i wielką liczbę rzeczy opracowanych za granicą

nie jest *łatwo, korzystając nawet z tych danych*, ułożyć dobry zespół przyrządów i zbiór pewnych i dobrych doświadczeń; szczególnie wielkie trudności ma pod tym względem początkujący.

Bez wątpienia dużo zrobiła „Uranja,“ dając możność wypróbowania i obejrzenia wielu przyrządów przed nabyciem. Zajmuje się tą sprawą również pracownia fizyczna przy kole fizyczno-matematycznym; sądzę jednak, że jest to wszystko *za mało.*

Stowarzyszenia nasze mają między innemi celami ulepszenie wyników naszej pracy zawodowej, czy nie mogłaby więc sekcja przyrodnicza wpłynąć na polepszenie stanu rzeczy w sprawie omawianej.

Mój projekt jest taki: utworzyć z członków sekcji *komisję*, która w porozumieniu z osobami interesującemi się tą sprawą ze Stowarzyszenia i kierownikami pracowni fizycznej przy Kole matematyczno-fizycznym zajęłaby się sprawą wybrania podstawowego szeregu *doświadczeń*, *obmyśliła układ przyrządów*, istniejących lub nowych, i, zadowalając się na razie rzeczami najważniejszemi podała do wiadomości wynik swoich prac w druku; jeden tylko warunek powodzenia, — aby podawała tylko to, co członkowie własnoręcznie robili i widzieli, a nawet czego z powodzeniem doświadczyli w klasie. Pozatym wpłynąć na zarząd pracowni, aby zechciał otworzyć u siebie *biuro porad technicznych* w dziale doświadczeń z fizyki (a może i z chemji), a *zarazem zbierał* wiadomości o wynikach dodatnich i ujemnych, stosowania w praktyce rozmaitych przyrządów zagranicznych lub miejscowych i o pomysłach nowych całkowicie lub tylko częściowo. Dla rozwinięcia tej działalności należałoby przygotować odpowiednie odezwy i kwestjonarjusze. Gdyby zarząd pracowni zechciał jednocześnie śledzić za publikacjami

obcemi w tym przedmiocie, toby może dało się wydawać dodatek perjodyczny do któregokolwiek z pism pedagogicznych miejscowych, zawierający wiadomości w omawianej sprawie, bo szczególnie technika doświadczeń fizycznych należy do rzędu tych rzeczy, które nigdy nie stoją w miejscu, lecz stale się rozwijają. Dodatek taki możnaby było prenumerować za niewielką opłatą niezależnie od pisma.

Wreszcie w dążeniu do doskonałości w omawianej sprawie nie małą wartość posiadają drobne wiadomości praktyczne z *techniki doświadczeń*, które można osiągnąć tylko drogą praktyki; przypuszczam więc, że należałoby spróbować urządzić np. na początku lata kursy praktyczne dla wykładających fizykę i obznajmić z zasadniczemi operacjami technicznemi: roboty ze szkłem, prostsze roboty z metalami, cięcie, lutowanie, czyszczenie, piłowanie, wreszcie obchodzenie się z niektóremi złożeńszemi przyrządami fizycznemi, wymagającemi praktycznych wskazówek: pompy, barometry, termometry, doświadczenia ze światłem; elementy galwaniczne, zestawianie i konserwacja, akumulatory, galwanometry, dynamomaszynki i t. p. Dwa, trzy tygodnie sumiennej pracy na takich kursach zaoszczędziłoby bez wątpienia wielu osobom niemało przykrości i kłopotu i dałoby prawie to samo, co wieloletnia praktyka i własnoręczne dochodzenie i próbowanie.

Niewątpliwie, że gdyby dobrze zorganizować takie kursy, dzieląc może je na kilka grup stosownie do przygotowania naukowego praktykantów, możnaby mieć sporo uczęstników z pośród młodzieży i z pośród osób starszych, a finansowo jeżeliby się nie opłaciły, to dałyby się pewno przeprowadzić bez dopłaty postronnej.

Organizację takich kursów najłatwiej byłoby przeprowadzić z ramienia Zarządu Koła matematyczno-fizycznego kierownikom pracowni fizycznej.

Wkładając tyle spraw na barki wyżej wspomnianych kierowników, miałem niepłonną nadzieję, że niejeden z ogółu współkolegów weźmie udział w popieraniu ich działalności.

Miecz. Pożaryski.

O wykładzie historji literatury polskiej.

II.

Dotychczasowe rozważania moje [1]) dadzą się sprowadzić do wniosków następujących pod względem metodycznym:

1) Historja literatury, jako kurs odrębny, syntetyczny, powinna być z zakresu szkół średnich usunięta.

2) Literaturę uczeń poznaje na tekstach, z którenii połączone być mają wszelkie, także i historję literatury stanowiące uwagi.

Wynika stąd jasno, że najważniejszą w danej dziedzinie kwestią jest *wybór lektury*. Tym więcej, że kiedy do tej pory (przynajmniej w większości wypadków) była ona tylko objaśnieniem i uzupełnieniem wykładu historycznego, teraz na odwrót staje się podstawą i osią nauczania. Musi zatym dwa spełnić zadania: pierwsze polega oczywiście na poznaniu autorów, zarówno co do stylu ich, stanowiska ideowego i artystycznego, jako też co do miejsca, jakie zajmują w całej twórczości literackiej; drugie zaś prowadzić będzie właśnie do poznania tej całości, drogą—do pewnego stopnia—indukcyjną.

---

[1]) Patrz zeszyt styczniowy „Nowych Torów."

Ale równocześnie budzą się i wątpliwości przeróżne: czy brzemię nie za wielkie? i czy można, czy starczy czasu na przeczytanie tylu autorów, iżby się całość sama przez się złożyła?...

Tu naprzód raz jeszcze zwrócę uwagę, ile się czasu zyskuje przez porzucenie wykładu oderwanego od tekstów, a przynajmniej przez sprowadzenie go do minimum. Powtóre wyjaśnię, że całość w pojęciu moim nie zależy bynajmniej na sumie algebraicznej wszystkich dzieł i pisarzy, jeno na uwydatnieniu wszystkich epok rozwoju myśli polskiej i skojarzeniu ich w jedną, czy w szereg „wyindukowanych“ syntez. Na to zaś nie trzeba czytać wszystkich, wystarczy poznać—*zgłębić*—najwybitniejszych. Pozostałych scharakteryzujemy raczej jako tło dla tamtych, ilustrując urywkami z pism. Śmiem twierdzić, że przeczytanie np. jednej choćby części „Żywota“ Rejowego, w całości, większą przyniesie korzyść i lepszą znajomość prozy wieku złotego i jej treści społeczno-moralnej, niż (jak się dzisiaj praktykuje) zszywanie szaty błazeńskiej z kawałków Reja, Modrzewskiego, Górnickiego i t. p. Uzupełnienia oczywiście są potrzebne — i dlatego metodę tę nazwałem tylko do pewnego stopnia indukcyjną.

Wogóle nawet pożądanym jest od czasu do czasu, nawiązując do autora czytanego, robić wycieczki w dal i przyszłość. Jest to, sądzę, sposób zaciekawienia uczniów, ożywienia uwagi ich i wyobraźni, zupełnie szlachetny—podobnie, jak kiedy zwiedzając i podziwiając galerję czy muzeum, a wiedząc o zawieszonym jeszcze w innej sali skarbie i zaszczycie zbiorów, powiemy: czekajcie, to jeszcze nic — zobaczycie dopiero...

W tym tylko sensie dopuszczam uwagi syntetyczne a priori, skojarzone zresztą ściśle z materjałem poznanym lub poznawanym. Uwagi takie mają zna-

czenie doniosłe i pod tym względem, że utrzymują zawsze całość zwartą i zapobiegają temu, iżby uczniowie poza tym, co jest w danej klasie „brane," nie mieli o niczym zresztą pojęcia.

To, co powiedziałem dotąd, służy mi do uświadomienia sobie raz jeszcze, czego wymagać należy od lektury. Dopiero w ten sposób możemy zyskać pewne wskazówki co do tego, co mamy czytać.

W szkołach naszych—o ile mogłem zauważyć—dosyć duża panuje pod tym względem dowolność. Wiem np. o fakcie, że w klasie piątej polecono przeczytać: „Zamek Kaniowski," „Maraton" Ujejskiego—i... „Komedję Nieboską"—jedno po drugim. Otóż, chociaż niepodobna stworzyć raz na zawsze szablonu lektury, choć prawda, że zależy ona w wielkiej mierze od poziomu uczniów w klasie, jednak konieczna jest pewna *zasada*, kierowanie się podług pewnego, osiągnąć się mającego celu.

Pierwsze tedy: iść stopniowo ku utworom coraz trudniejszym. (Rozumie się samo przez się).

Drugie: nie trzymać się porządku chronologicznego.

Trzecie: grupować utwory nie koniecznie według autorów, a raczej podług poruszanych w nich kwestji lub pokrewnego zakresu formy.

Co do drugiego, to zasada ta wynika stąd, że najstarsi pisarze najwięcej przedstawiają trudności — zarówno pod względem językowym, jak i przez odległość stosunków i idei. Dlatego czytanie „Żywota człowieka poczciwego" przenoszę do klasy VI [1]) a w związku z Kochanowskiego „Satyrem" i Skargi „Kazaniem

[1]) W jednym z programów znalazłem wyjątki z „Żywota" przeznaczone dla klasy III!

sejmowym“ np. drugim i ósmym, uzyskamy zupełnie wystarczający obraz epoki i ciągłość ideowo-społeczną. Syntezę w wykładzie uzupełnić można urywkami obyczajowemi z „Wojny Chocimskiej“ Potockiego i scenami z „Sarmatyzmu.“ Ale wówczas czyta już sam nauczyciel.

Zaznaczę tu jeszcze, że moim zdaniem całe poznawanie literatury naszej powinno prowadzić młodzież do królewskiego szczytu w Mickiewiczu. Pod tym kątem widzenia oglądać należy i przeszłość, jako torującą ścieżki dla Pana (Παν),—i współczesność jego, w nim się ogniskującą i teraźniejszość naszą, wartą o tyle, o ile z duchem jego na sztandarze rusza w przyszłość. A nie lękam się jednostronności. Tylko bowiem umysły à la Tretiak mogą z uwielbienia dla Mickiewicza wynieść dla Słowackiego złośliwość i chęć poniżenia — dla wszystkich zresztą, Mickiewicz, jako symbol, ma niejedno imię i nazwisko,—a na nas właśnie spoczywa obowiązek zmazania niesprawiedliwego przeoczenia, którym zawinił wobec idącego obok genjusza.

Stąd dla czytania wskazówka taka, że od początku przez wszystkie stopnie należy zwolna poznawać Mickiewicza i jego utworem kończyć i zawiązywać lekturę każdej klasy. Od chwili zaś, kiedy się to staje dostępnym, stawiać należy obok mniej więcej odpowiedni utwór Słowackiego. Poznanie ich obu, wniknięcie w dziwną księgę ich przemian winno być—w sposób możliwy—najświętszym zadaniem szkoły średniej.

* *
*

Przechodzę do programu konkretnego.

Klasa III: 1. Syrokomla — „Dęboróg,“ „Szkolne czasy,“ „Janko Cmentarnik.“ 2. Brodziński — „Wie-

sław.“ 3. Mickiewicz—Wybór ballad. 4. Mickiewicz—„Grażyna.“

Ponadto—do wyboru w domu—drobniejsze utwory Konopnickiej, Orzeszkowej, Prusa, Sienkiewicza, Dygasińskiego.

Klasa IV: 1. Ujejski — „Maraton.“ 2. Słowacki—„Jan Bielecki.“ 3. Goszczyński. „Zamek Kaniowski.“ 4. Mickiewicz. „Pan Tadeusz.“

W domu—koniecznie *przed* „Panem Tadeuszem“: Chodźki „Obrazy litewskie,“ Rzewuskiego „Pamiątki Soplicy.“

Cel i dążenie: przygotowanie ucznia przez te dwa lata do odpowiedniego przyjęcia arcydzielnego poematu Mickiewicza. Dlatego przedewszystkim epika, znajdująca w „Panu Tadeuszu“ szczytne rozwiązanie.

Również już od klasy III, możnaby traktować popołudniowe przedstawienia sobotnie w Teatrze, jako wchodzące w zakres lektury domowej. Ze sztuk np. Fredry sprawozdania uczniów w klasie.

Klasa V: 1. Kochanowski—„Treny.“ 2. Słowacki—„Ojciec zadżumionych.“ 3. Słowacki.—„Godzina myśli.“ 4. Malczewski — „Marja.“ 5. Mickiewicz — Okres filarecki: „Oda do młodości,“ „Pieśń filaretów,“ — pobyt w Rosji: „Sonety krymskie,“ „Farys.“

W domu: utwory powieściowe (Kraszewski, Łoziński, Orzeszkowa, Dygasiński, Sienkiewicz)—Szajnochy—„Mściciel,“ Konopnickiej—„Opis Polski.“

Z literatury obcej: Byron — „Więzień Chillonu“ (analogje z „Ojcem zadżumionych“). Z działu tego usunąłbym utwory literatury niemieckiej i francuskiej, jako należące do odnośnych nauczycieli.

Uwaga. Dla charakterystyki okresu filareckiego uważam za pożądane dodanie do ody—„Pieśni filaretów,“ jako zawierającej ideę: „jedność większa od dwuch.“ Czytanie utworów tych po „Godzinie myśli“

da możność przeciwstawienia charakterów obu twórców, o całej przyszłości już rozstrzygającego.

Klasa VI: 1. Rej—„Żywota człowieka poczciwego“ (z ksiąg pierwszych: „a gdy już sobie pan młody podroście“ — i księgi wtóre. 2. Kochanowski — „Satyr,“ „Odprawa posłów greckich“ — parę pieśni. 3. Skarga. „Kązania sejmowe“ (np. II i VIII). 4. Mickiewicz—dalszy ciąg pobytu w Rosji: Ustępy poetyckie do „Dziadów“ dodane—jako wynik — załamanie się ideałów filareckich: „Konrad Wallenrod.“ 5. Słowacki—„Kordjan.“

Na Mickiewicza i Słowackiego osobna godzina. Literaturę dawniejszą uzupełnia się wykładem, cytującym z Modrzewskiego, Orzechowskiego (jak były poparte u nich żądania pisarzy, czytanych obszerniej). Nadto nauczyciel czyta (jak wspomniałem wyżej) wyjątki z „Wojny Chocimskiej“ na uzupełnienie zarzutów, czynionych społeczeństwu w „Satyrze“ i „Kazaniach.“ Jest to zarazem przejście do satyry w. XVIII.

W domu: Dygasiński. „Gody życia“ (którego to utworu potężnego wprowadzenie za wielką uważam zasługę programu szkoły Kultury Polskiej za r. 1908).

Łatwiejsze utwory poetyckie (Ujejski, Asnyk, Lenartowicz — Felińskiego: „Barbara,“ Konopnicka i in.) i powieściowe (Żeromski—Reymonta pomniejsze i t. p.) Paska „Pamiętniki.“

Klasa VII. Znów rozdział na dawniejszą i nowszą. Równoległość ta wydaje mi się dobrym sposobem utrzymania życia i nie stracenia ciągłości. A więc:

A. 1. Naruszewicz—„Satyry.“ 2. Krasicki — „Satyry.“ (Przy sposobności wspomina się i odczytuje odpowiednie urywki z Klonowicza „Worka Judaszowego.“). 3. Zabłocki—„Sarmatyzm.“ 4. Niemcewicz—„Powrót Posła.“ Budzenie się nowych prądów i dążeń. 5. Staszic—„Przestroga.“

B. 1. Mickiewicz: „Dziady.“ Czytanie utworu

tego da zarazem sposobność do objęcia raz jeszcze dotychczasowej drogi poety. Między IV a III częścią nastąpi odczytanie utworów jak: 2. „Arcymistrz“. „Rozmowa wieczorna“ i t. d. z okresu przemiany religijnej. W III. części raz jeszcze ujęcie idei wallenrodyzmu i odrzucenie jej przez poetę na rzecz dalszych zdobyczy. Wreszcie: zapowiedź przyszłości własnej po 42 r. spełnić się mającej. Słowem całość linji życiowej Mickiewicza, na „Dziadach“, przeprowadzona. 3. Słowacki—„Podróż na Wsohód.“ „Anhelli.“

Klasa VIII: 1. Mickiewicz—„Księgi Narodu i Pielgrzymstwa.“ W związku: 2. Brodziński — „Posłanie do braci tułaczy.“ 3. Urywki ze Starowolskiego „Lamentu“ i Kochanowskiego „Psalmodji.“ 4. Mickiewicz.— Z wykładów literatury słowiańskiej: (z r. I czyta się o literaturze dawniejszej przy odpowiednich autorach w klasie VI) obecnie z r. III i IV. 5. Krasiński—„Nieboska,“ „Przedświt.“ 6. Słowacki—„Ksiądz Marek.“ „Do autora trzech psalmów.“ „Utwory liryczne“ (z ostatniej epoki). „Król-Duch“ (rapsod I).

Przez dwa lata ostatnie lektura domowa nie da się właściwie ograniczyć. Wymagać należy znajomości najcelniejszych utworów Świętochowskiego, Prusa, Sienkiewicza, Orzeszkowej, Reymonta, Żeromskiego. O ile czas pozwoli, omówiłbym w klasie VII i VIII Wyspiańskiego („Legienda,“ „Wesele,“ „Wyzwolenie“), Kasprowicza („Hymny“) Przybyszewskiego („Nad Morzem“, „Z gleby kujawskiej“). Żeromskiego („Popioły“). Nie będzie to trudne, wobec tego, że młodzież klas najwyższych sama się do tych utworów garnie.

Z literatury obcej konieczna znajomość poza literaturą francuską, niemiecką i rosyjską) Homera, Sofoklesa, („Antygona,“ „Król Edyp“), Platona („Apologja,“ „Uczta,“ „Fedon“) — Dantego „Boskiej“ — urywki.

Szekspira („Juljusz Cezar," „Korjolan," „Król Lir," „Makbet," „Hamlet" i t. p. [1]), Ibsena i in.

* * *

Ustawiając autorów w szereg chronologiczny, otrzymamy następujący wykaz uwzględnionych przeze mnie nazwisk: Rej (czyta się w klasie); Kochanowski (w kl.); Skarga (w kl.); Modrzewski, Orzechowski, Klonowicz, Starowolski, Potocki, Kochowski (w kl.— urywki przy sposobności i w wykładzie); Pasek (w domu); Zabłocki (w kl.); Naruszewicz (w kl.); Krasicki (w kl.); Staszic (w kl.); Niemcewicz (w kl.); Feliński (w domu); Brodziński (w kl.); Mickiewicz (w kl.); Słowacki (w kl.); Krasiński (w kl.); Malczewski (w kl.); Ujejski (w klasie i w domu); Chodźko, Rzewuski (w domu); Szajnocha (w domu); Syrokomla (w kl. i domu); Lenartowicz, Asnyk, Konopnicka (w domu); Kasprowicz, Wyspiański, Przybyszewski, Żeromski, Swiętochowski, Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa, Reymont.

Razem nazwisk 38. Utworów obszerniejszych (w klasie i w domu) koło 40—nie licząc literatury obcej i poczęści nowszych. Na przeczytanie tych 40 utworów przeznaczony czas (od klasy III — VIII) koło godzin 350. Liczę ośm miesięcy przez dwie godziny tygodniowo—ze względu na godzinę gramatyczną i czytanie literatury obcej. W każdym razie sądzę, że wobec tego o brak czasu nie potrzebujemy się troszczyć.

Utwory wymienione są w porządku logicznym, nie przypadkowym.

Andrzej Baumfeld.

---

[1]) Przypominam tutaj uwagę o teatrze.

Kilka kartek z „Kursu literatury wieku XIX.“

Grono nauczycieli literatury polskiej, odczuwając braki dotychczasowych podręczników, zwłaszcza przy wykładzie literatury wieku XIX-go, postanowiło ułożyć nowy podręcznik, oparty na następujących zasadach. Gotowe wnioski i sądy estetyczne winny być usunięte. Książka powinna umożliwić nauczycielowi takie prowadzenie wykładu, iżby dla samodzielnej pracy ucznia otwierało się pole jak najobszerniejsze.

Zamierzona książka ma obejmować okres literatury naszej od początku stulecia XIX-go do r. 1860. Podane niżej kartki mogą dać niejakie wyobrażenie o typie proponowanego podręcznika.

A. Drogoszewski.

Okres przejściowy (1795—1822).

WSTĘP.

Szczegółowe rozejrzenie się w zjawiskach literatury stanisławowskiej doprowadza do wniosku, że literatura ta wiele rysów zawdzięcza oddziaływaniom cywilizacji francuskiej. Pisarze nasi z drugiej połowy w. XVIII przejmują się w mniejszym lub większym stopniu racjonalistycznym trybem myślenia, przyswa-

jają sobie niektóre idee, na gruncie Francji zrodzone lub tam upowszechnione; wzorują się niejednokrotnie na dziełach autorów francuskich i wreszcie uznają za nieomylne teorje sztuki, w ojczyźnie Woltera panujące. Prawodawcy smaku estetycznego we Francji byli przeświadczeni, że to tylko dzieło można uważać za prawdziwie piękne, którego wszystkie ważniejsze cechy są wspólne z dziełami literatury *klasycznej*, t. j. greckiej i rzymskiej; stąd i literatura ówczesna (zarówno we Francji, jak w Anglji, Niemczech i t. d.) przybiera nazwę klasycznej. Potomność nazwała ją *pseudoklasyczną*, t. j. fałszywie klasyczną z tego względu, że usiłowania zbliżenia się do wzorów greckich lub rzymskich były najczęściej chybiene. Nie potrzebujemy jednak rozróżniać tych terminów: klasyczny i pseudoklasyczny, gdyż mówić zawsze będziemy o literaturze nowoczesnej, nie starożytnej.

Literatura stanisławowska również może nosić miano klasycznej, ponieważ za pośrednictwem Francji przyswaja sobie kierunek, powyżej scharakteryzowany. Wraz z tomikiem „Ballad i romansów“ Mickiewicza, ukazującym się w r. 1822, rozpoczyna się okres literatury, posiadający swoiste cechy i zwany romantycznym. Lecz już przed ukazaniem się poezji Mickiewicza zmieniły się powoli upodobania estetyczne, widoczne są objawy nowych wpływów; zmienia się treść poezji i jej nastrój, mimo że pisarze podawnemu hołdują teorjom klasycznym. W ten sposób pomiędzy czasami stanisławowskiemi a dobą romantyczną poezja polska przeżywa okres, który nie jest wprawdzie jeszcze romantycznym, ale nie jest również całkowicie klasycznym. Ponieważ łączą się w nim zarówno znamiona doby minionej jak i objawy zbliżającego się przełomu, okres ten można nazwać przejściowym.

Zadania. 1. Dlaczego wiek XVIII zowie się wiekiem oświecenia?

2. Jakie idee, ogółowi szlacheckiemu obce, zawdzięczają pisarze stanisławowscy oddziaływaniu myśli francuskiej? Wymienić autorów, dzieła.

3. Przykłady wzorowania się częściowego lub zupełnego na dziełach francuskich, w utworach, pomysłach, sytuacjach, szczegółach i t. p.

4. Jakie ogólne cechy przyswaja sobie literatura w. XVIII pod wpływem teorji klasycznej? Uwzględnić zasady, rozwijane przez St. Konarskiego.

Zmiana nastroju.

Musimy zbadać, jakie cechy posiada literatura okresu przejściowego i jakie zmiany w niej zachodzą w porównaniu z dobą poprzedzającą; w dalszym ciągu będziemy musieli zastanowić się nad przyczynami, wywołującemi wskazane zmiany.

Na samym wstępie okresu—w r. 1795—spotykamy się z faktem olbrzymiego znaczenia, zasadniczo zmieniającym bieg naszych dziejów i sprawiającym potężne wstrząśnienie w stosunkach wewnętrznych narodu i w jego uczuciach. Faktem tym jest utrata przez Polskę formy bytu państwowego. Jednak już i przed tą ostateczną chwilą tragiczny koniec stawał się coraz widoczniejszy i grozą przeczucia ściskał wrażliwsze serca. Konstytucją 3 maja 1791 r. naród usiłował dźwignąć się z niemocy. Próba została udaremniona przez Targowicę (1792). Po drugim rozbiorze (1793), który cień zaledwie niezależności pozostawił drobnej cząstce rozległego niegdyś państwa, następuje wnet

powstanie Kościuszki (1794), pierwsza orężna próba odzyskania samoistnego bytu. Usiłowanie to doprowadziło do ostatecznego rozbioru (1795). Rzeczpospolita polska została wymazana z mapy politycznej Europy. Polacy jednak z losem tym nie pogodzili się. Wprawdzie znalazło się wśród nich wielu zrezygnowanych. Skarżą się na to poeci. Nie brakło i takich, którzy brali czynny a niebezinteresowny udział w wypadkach na szkodę ojczyzny. Poeci wybuchają na taki widok namiętnym oburzeniem. Nie było jednak zbyt wielu zdrajców i obojętnych. Szersze masy narodu szlacheckiego wstrząśnięte zostały przez cios do głębi. W czasie Targowicy tłumy ciemnej szlachty szły jeszcze za Szczęsnym Potockim w przeświadczeniu, że ratują kraj od niewoli, w którą miały go wtrącić reformy 3 maja, jak dziedziczność tronu i zniesienie *liberum veto*, ulgi dla mieszczaństwa i t. p. Lecz teraz następuje otrzeźwienie. Uczucia patryjotyczne zostały rozbudzone i zniewalają do wielkich ofiar z mienia i krwi, znajdując wymowny wyraz w utworach poetyckich.

Zadanie. Uprzytomnić sobie treść i ton kilku utworów Naruszewicza (satyry i bajki), Krasickiego, Zabłockiego, Trembeckiego i Węgierskiego. Na podstawie dokładniejszej analizy paru utworów określić:

1. Jakie zjawiska przykuwają uwagę autorów?
2. Jakie pobudki kierują ich twórczością? Uwzględnić zdanie Niemcewicza o celu sztuk teatralnych w przedmowie do komedji „Powrót Posła“ (1790). Określić, jaką cechę utworu nazywamy *dydaktyzmem* jego.
3. Jaki ton panuje w omawianych utworach? Co jest bronią pisarzy stanisławowskich

w walce z ujemnemi stronami społeczeństwa szlacheckiego?

4. Wnioski, dotyczące kierunku i nastroju literatury stanisławowskiej, wynikające z rozbioru pojedyńczych utworów, sformułować i sprawdzić w zastosowaniu do innych dzieł pisarzy wieku oświeconego.

Praca piśmienna. Dokonać analizy samoistnej jednego z dzieł wymienionych poprzednich autorów w celu wykazania przeważającej tendencji literatury z drugiej połowy w. XVIII.

Zadanie. Zanalizować utwory, powstające jako odruch po pierwszych klęskach, które zadały kłam nadziejom twórców konstytucji majowej: *Na hersztów targowickich* (1792), *Wiosna* (1793).

1. Jaki ton panuje w tych utworach, jakie uczucia znajdują w nich swój wyraz?
2. Jakie zjawiska poruszają uczucie i wyobraźnię poety? Czy takie jak: pijaństwo, marnotrawstwo, obłuda świętoszka, ciemnota i t. p.? Określić to dokładnie.
3. Jakie różnice dostrzec można pod obu wymienionemi względami między temi utworami a większością utworów doby poprzedniej.

Smutek i ból patryjotyczny, wywołany ostatecznym upadkiem państwa znajduje swój wyraz w *Bardzie polskim*, napisanym już w r. 1795 przez *Ad. Jerzego Czartoryskiego.* Treść utworu i ustępy z niego podane są w książce *Ign. Chrzanowskiego*: *Historja literatury niepodległej Polski.* Formą swoją *Bard* przypomina zarówno *Boską Komedją* Danta, w której Wirgiljusz staje się przewodnikiem poety po królestwie rozpaczy i katuszy, jak

i późniejsze utwory literatury polskiej: *Anhellego* i *Sen z Niedokończonego poematu*. Bard, t. j. śpiewak, oprowadza autora po ziemi polskiej, ukazując wszystkie nieszczęścia i ruinę, które spadły na kraj po ostatnich wypadkach. Ból wielki i szczery wysubtelnia odczuwanie autora i wpływa na poetyczny wyraz uczuć, przeżywanych przez osoby, dotknięte ogólną klęską w swoich osobistych losach. Przypomnijmy sobie np. w jaki sposób dziewczyna wyraża swoją miłość ku młodzieńcowi, swoją pamięć o nim i ból po jego stracie. Takich tonów dotychczas poezja polska nie znała. Spotykamy się tu zatym z pogłębieniem uczuciowości. Jeżeli zwrócimy uwagę na ton poważny, na smutek, przenikający utwór z jednej strony, z drugiej na to, że treścią utworu są wypadki, dotyczące całej ojczyzny, nie jakieś poszczególne cechy obyczajowe, że każdy szczegół pozostaje tu w jakimś stosunku do losów ogólnych, sprawdzimy to, cośmy już spostrzegli wyżej: zmianę nastroju i zmianę treści literatury. Jeżeli uważniej się wpatrzymy, dostrzec będziemy mogli nowe nadto znamiona, wyodrębniające utwór ten od większości dzieł literatury stanisławowskiej.

Zadania. 1. Czy pisarze stanisławowscy są konsekwentnemi racjonalistami? Przedstawić to obszerniej i wskazać przyczyny połowiczności. U jakich pisarzy i poetów spotykamy się z tendencją radykalniejszą?

2. Czy nie spostrzegamy tendencji do usunięcia cudu i wyjaśnienia zjawisk naturalnemi przyczynami z powoływaniem się na *zdrowy rozsądek* u pisarzy, nawet piorunujących na niedowiarków? Wymienić odpowiednie dzieła i ustępy. Jak traktuje zabobony Krasicki?

3. Czym można wyjaśnić popularność pieśni

religijnych Karpińskiego? Czy masy szlacheckie były nastrojone racjonalistycznie? Uprzytomnić sobie charakter pieśni konfederatów barskich.

4. Czy w stosunku do uczuć religijnych nie można dostrzec w *Bardzie polskim* jakich zmian w porównaniu z dobą stanisławowską? I w jaki sposób zmianę tę wyjaśnić?
5. Czy można dopatrzeć się w *Bardzie* Czartoryskiego lub w utworze *Na hersztów* Niemcewicza powrotu religijności czasów saskich? Określić dokładnie różnice.
6. Czy wyraża się w *Bardzie* i w *Na hersztów* myśl o interwencji boskiej? Jak sobie możemy wyobrazić charakter Bóstwa na podstawie wymienionych utworów: czy jest ono istotą, zlewającą swe dary na jednostki i karzącą je za przewinienia? Czy też pozostaje w jakimś stosunku do całego kraju, plemienia, narodu? Uprzytomnić sobie charakter Bóstwa biblijnego ze skarg proroków.
7. Pisarze stanisławowscy mówią wiele o winach społeczeństwa. Pogląd Niemcewicza i Czartoryskiego na winy narodu?
8. Sformułowanie. Podstawowe uczucie, przenikające *Barda*. Barwa tego uczucia i różne jego odcienie (np. słowa dziewczyny, uczucie starca i t. p.). Stosunek Bóstwa do Polski, pogląd na winy narodowe.

„Sto lat myśli polskiej.“

Mamy przed sobą pięć obszernych tomów wydawnictwa, którego zadaniem jest (wedle słów Redakcji) „zestawienie materjału, ukazanie w najogólniejszych rzutach przebiegu naszej literatury w XIX wieku, rozwoju naszej myśli i twórczości w jej różnorodnych kształtach i objawach.“

Cel niewątpliwie szacowny — wydawnictwo znamienne.

Przypatrzmy się tedy, jak zostało wykonane, do tej pory przynajmniej. Pięć owych tomów obejmuje literaturę przedromantyczną i (niecałą jeszcze) romantyczną. Reszta wyniesie siedm tomów i zakończy się na r. 1900. To, co dane nam zostało, ma charakter wypisów z dość szczegółowemi biografjami autorów. Wypisy przeważnie dobrane odpowiednio, zwłaszcza zaś z uznaniem przyjąć należy pomieszczenie również mniej znanych pisarzy, uwzględnienie wszelkich gałęzi myśli, a więc i nauki ścisłej, historji, filozofji i t. p. Znajdujemy osobne stronice poświęcone towarzystwu Iksów, Szubrawców wileńskich, walce klasyków z romantykami. W ten sposób uzyskujemy obraz nietylko pracy poszczególnych jednostek, ale do pewnego stopnia i tła społeczno-literackiego.

Nasuwa się tylko w tym względzie jedna uwaga: czy potrzebne było przedrukowywanie powszechnie

znanych, w dostatecznej ilości wydawnictw rozpowszechnionych dzieł np. „Wiesława“, „Pana Tadeusza“, „W Szwajcarji“, „Marji“ i t. d., i t. d. Usunięcie tych utworów zmniejszyłoby znacznie obszar wydawnictwa i dałoby możność pomieszczenia znaczniejszych urywków z utworów mniej znanych. Naturalnie—nie można przecie pominąć twórczości, w której wiek XIX dochodzi do punktu kulminacyjnego. Ale nawet ze Słowackiego i Mickiewicza można było przedrukować utwory rzadsze, a o tamtych wystarczyłoby wskazanie najlepszych wydań.

Ale to jeszcze zarzut nie najważniejszy. Dział biograficzny nastręcza chwilami znaczne wątpliwości. Są niektóre biografje bardzo dobre. Na pracach p. St. Krzemińskiego znać badania własne, źródłowe; tuż za nim postawić należy udział p. G. Korbuta. Do lepszych należy charakterystyka Krasińskiego, pióra p. Chlebowskiego. Ale brak jej konsekwencji bezwzględnej. Twórca „Nieboskiej“ wychodzi zasłużenie jako charakter słaby i chwiejny, rozłamany w ciągłej, chorobliwej niemal walce wewnętrznej. Ale p. Chlebowski nie wyciągnął z tego ostatecznych, koniecznych wniosków, nie przeprowadził silnej linji, rozgraniczającej istotnie postać i twórczość Krasińskiego od tamtych obu, z któremi go ciągle jeszcze wiąże nierozdzielnie przyzwyczajenie nasze i brak odwagi. Stąd też zakończenie owej charakterystyki, łagodzące, odbiera niemal całą wartość poprzednim, a cennym wywodom. Bo—albo, albo...

Znacznie więcej jeszcze pretensji żywić musimy do p. Chlebowskiego za to, co pisze o Słowackim. Strofy z „Beniowskiego,“ w których poeta rozprawia się z drugim „Bogiem,“ nazwane zostały „wdzieraniem się na niedostępny mu pjedestał,“ co zostawia po sobie „w każdej głębszej duszy przykre uczucie

niesmaku i obniżenia sympatji dla mistrza, wkładającego samemu sobie koronę wieszcza na skronie!“ Albo czytamy tam dosłownie: „...gdy prochy poety powrócą na ziemię ojczystą, to najodpowiedniejszym dla nich miejscem spoczynku wiecznego okaże się Warszawa; podziemia katedry świętojańskiej, gdzie, jak w swych marzeniach, królować będzie sam i czuć się w harmonji z młodzieńczo kobiecym nastrojem duchowym młodszej stolicy!...“ Dosłownie tak wydrukowano w tomie IV na str. 273! I tom ten wydawcy poświęcają „pamięci Juljusza Słowackiego w przededniu jego jubileuszu!“

Zresztą, ujęcie Słowackiego nie przynosi nic nowego, jest powtarzaniem aż nadto już znanych zapatrywań na jego „bluszczową“ naturę, opętaną przez przemożną fantazję ze szkodą dla uczucia, szczerości, prostoty — i wszystkich cnót potocznych. Po tym wszystkim (zapewne dla osłabienia sądu) znów na koniec kilka zdań o nastroju „heroiczno-mistycznym,“ do którego doszedł poeta w ostatnich latach *„krótkiego swego życia“*... (Sc. z tego względu prosi się o pobłażanie...)

Kwestja takiego potraktowania twórcy „Króla-Ducha“ jest bardzo zasadnicza i wymagałaby szerszego omówienia. Zaznaczę tymczasem, że płynie to przeważnie z nazbyt głębokiego hołdu dla Mickiewicza; z niemożności pojęcia i uchwycenia, Jedności Słowa Narodowego, które w nich obu dwie swoje zgłoski znalazło...

Inne opracowania grzeszą nieraz pobieżnością, nieuzasadnionym sądem, jak np. zdanie p. Kurowskiego o Garczyńskim, iż „ów pierwszy — przed Mickiewiczem—samorzutnie sformułował myśli mesjanistyczne.“ Dlaczego? Bo oto w „Hymnie do Boga“ mówi o słońcu wolności, które zejdzie w „Lecha ziemi“ i t. p.

P. Kurowski widocznie nie zna ani istoty mesjanizmu ani jego historji — bo jeśli doszukiwać się śladów tych myśli, toć przecie wiadomo, że się je znajdzie już w XVII wieku, a bodajże i we „Wróżkach“ Kochanowskiego. Również zapytać się godzi, dlaczego nie wydrukowano dotąd owego „Hymnu“ i „Śpiewu,“ o których autor biograficznej wzmianki podaje, że są dotąd niedrukowane?

Razi mię też zestawienie Brodzińskiego z Jachowiczem! Razi przedewszystkim z tego względu, że nie mogę zapomnieć głębokiej przemiany, jaka zaszła w Brodzińskim pod wpływem wypadków narodowych i która z sielankowego śpiewaka wydobyła tony mocne, głębokie, niemal prorocze („w Posłaniu do dzieci wygnańców“). Zestawienie to nie przyszło na myśl p. Chrzanowskiemu, autorowi biografji Brodzińskiego, zresztą nie dosyć uwydatniającej ową przemianę—natomiast jest pomysłem p. Chlebowskiego w jego wzmiance o Jachowiczu.

Za zasługę redakcji poczytać trzeba bezstronną charakterystykę Towiańskiego pióra prof. Tretiaka. Fakt włączenia jej do wydawnictwa wraz z kilku urywkami z pism samego Towiańskiego świadczyłby dobrze o przełamaniu dotychczasowej metody w stosunku do tej niezwykłej postaci.

I tak, krocząc po dziesięcioleciach, pracach, żywotach, utworach, które nam wydawnictwo „Stu lat“ złożyło, doznajemy ciągle naprzemian uczuć wdzięczności i niechęci ku pp. redaktorom. A że chciałoby się wszystko mieć jak najlepsze, przeto wydaje się, że nigdy dość złego wytknąć nie można. Więc znowuż — czy naprawdę o „Marji“ Malczewskiego nic już nie dało się powiedzieć, jak to, „iż Ukraina bujna i tęskna—to padoł ziemski, na którym ten tylko szczęśliw, kto sercem wznieść się umie pod wieczności bra-

my, kto szczęścia nie w tym, lecz w przyszłym życiu oczekuje.“ (!) „I dlatego“—czytamy dalej „każdy, kto żyje i cierpi, w obrazach, a zwłaszcza w ustępach refleksyjnych „Marji“ znajdzie wysoce artystyczny, idealny wyraz swych stanów duchowych, tak jak każdy kto kocha i t. d., i t. d.“ Poczym naiwne zapewnienie—że „smutek to szczery, nie udany“ i t. p. A wszak to mają czytać inteligientni i dorośli czytelnicy!... Prawda, autorem tych pensjonarskich refleksji jest p. Galle — ale czyż jedno z arcydzieł wieku XIX na lepszy los nie zasłużyło?...

Pod względem pisowni, wydawnictwo zachowuje prawidła dawniejsze, przed Kryńskim powszechne, a skoro zważymy, że wiek, do którego się ono odnosi, posługiwał się niemi również, musimy uznać to za słuszne.

Andrzej Baumfeld.

Wykłady pedologji w Warszawie.

Rok bieżący uważać można poniekąd za jubileuszowy dla pedologji w Polsce. Przed 25-ciu laty bowiem w roku 1886 J. Wł. Dawid rzucił ze szpalt ówczesnego *Przeglądu Pedagogicznego* wymowne wezwanie do naukowego badania dziecka, drukując tam swój „*Program postrzeżeń nad dzieckiem od urodzenia do 20-go roku życia*“ i zachęcając do tej pracy rodziców, wychowawców, nauczycieli, a przedewszystkim kobiety, które wrodzona miłość ku dziecku i zdolność sympatyzowania szczególniej usposabia do studjów w tym kierunku. Wezwanie to nie przebrzmiało bez echa, czego dowodem, że dziś po latach 25-u mamy już pewne acz nieliczne grono pracowników polskich na polu badań nad dziećmi, mamy trochę studjów oryginalnych, mamy wreszcie na ziemi polskiej w Warszawie i we Lwowie dwa towarzystwa, poświęcone temu przedmiotowi. I oto jakby dla uświetnienia tego ćwierćwiecza zaszedł w Warszawie fakt wielkiej doniosłości: uczona i zasłużona rodaczka nasza, dr. Józefa Jotejkówna, dyrektorka laboratorjum psychologicznego w Brukseli, podczas kilkotygodniowego pobytu w kraju, wygłosiła na *Kursach naukowych* szereg wykładów, obejmujących najważniejsze zagadnienia z dziedziny pedologji czyli nauki o dziecku. Treść tego kursu, zawartego w dwunastu godzinach (sześć wykładów dwugodzinnych) była następująca:

Wykład I. Wstęp do pedologji. Zmysł dotyku i bólu.

Wykład II. Zmysł mięśniowy. Wzrok i słuch. Kształcenie zmysłów.

Wykład III. Antropometrja szkolna. Rozwój fizyczny.

Wykład IV. Badanie i kształcenie pamięci.

Wykład V. Badanie i kształcenie inteligiencji; dzieci anormalne.

Wykład VI. Przeciążenie szkolne. Suggestyjność. Ortofonja [1]). O metodach badań pedologicznych.

Pomimo ograniczonego czasu prelegientka bardzo dobrze wywiązała się ze swego zadania przez umiejętny dobór treści i odpowiednią celowi formę wykładu. Nie wdając się w roztrząsanie teoretyczne, charakteryzowała jasno każde zjawisko, o którym wypadło jej mówić; następnie zatrzymywała się dłużej nad metodami, z których pomocą badać je można u dzieci, nad znaczeniem otrzymanych wyników dla pedagogiki; często też ilustrowała wykład za pomocą odpowiednich faktów, t. j. doświadczeń, wykonanych nad słuchaczami, nie szczędziła wreszcie wskazówek praktycznych co do literatury przedmiotu oraz przyrządów i materjałów, niezbędnych do doświadczeń. Niewątpliwie więc ten krótki bo dwutygodniowy kurs przyniósł słuchaczom bardzo wielką korzyść, a słuchaczek i słuchaczy było bardzo liczne grono, które ledwo sala mogła pomieścić.

Podnosząc jednak doniosłość tych wykładów, nie chodziło nam wyłącznie o to, że Warszawa wysłuchała kilku dobrych odczytów z dziedziny pedologji. Pojęcie pedologji jako nauki nie jest już dla nas nowością, a i odczyty z jej zakresu wygłaszane bywają przecież co miesiąc w Tow. badań nad dziećmi, a pewna ich liczba została wygłoszona na I-ym zjeździe psychologów polskich w Warszawie 1909; doniosłość wykładów dr. Jotejkówny tkwi w pewnej idei głębszej, której rodaczka nasza jest głosicielką. Jej chodzi nie o to, aby jakaś mała garstka uczonych psychologów i trochę większa garstka matek i nauczycielek zajmowała się poważnie badaniem rozwoju dziecka, lecz o to, aby w tym duchu zreformować kształcenie nauczycieli, aby

---

[1]) Tak zowią specjalne ćwiczenie, mające na celu dokładne wymawianie wszystkich dźwięków przez zwrócenie uwagi na układ ust przy ich tworzeniu, co ma też doniosłe znaczenie i przy nauce ortografji.

stworzyć pewien nowy typ wychowawczy, któryby nietylko wiedział, że trzeba znać dziecko, które się wychowuje, ale także umiał tę zasadę w czyn wprowadzić: znał metody pedologji i jej dotychczasowo wyniki i umiał je odpowiednio zastosować. W wieńcu zasług naszej rodaczki największą bodaj będzie to, że wykłada pedologję w seminarjach nauczycielskich w Belgji, że wykład teoretyczny łączy z zajęciami praktycznemi w laboratorjum, słowem, że przyszłych nauczycieli i nauczycielki zaprawia do robienia obserwacji i doświadczeń nad dziećmi. Takiego przygotowania, jakie daje podobne seminarjum, gdzie się na pedologję poświęca wiele czasu w ciągu paroletniego pobytu, nie może naturalnie dać wysłuchania kilku wykładów, albo nawet parotygodniowy pobyt na kursie wakacyjnym w Brukseli. Ale jedno i drugie powinno być początkiem, hasłem i pobudką do dalszej pracy. Jak przed laty 25-ciu J. Wł. Dawid pobudził do gromadzenia postrzeżeń nad dziećmi, tak teraz dr. Jotejkówna pobudzić nas powinna do wywalczenia dla pedologji należnego jej miejsca w kształceniu nauczycieli. Dopiero wtedy gdy seminarja nauczycielskie i kursy pedagogiczne wprowadzą ten przedmiot do swego programu, t. j. gdy obok gruntownego wykładu podstawowych pojęć z psychologji ogólnej dadzą swym wychowańcom znajomość metod, używanych przy badaniu dziecka i otrzymanych tą drogą wyników, gdy połączą teorję tego przedmiotu z ćwiczeniami praktycznemi; ogół nauczycieli i wychowawców polskich będzie zdolnym do pracy nad postępem nauki i sztuki wychowania; wzmoże się nasza twórczość na tym polu, a co najważniajsza pozbędziemy się wielu fałszywych pojęć co do natury dziecka i jego rozwoju w różnych okresach życia. Pedologja nie zastąpi nigdy pedagogiki, jak to zaczęły już głosić niektóre jej adeptki; bo pedagogika jest nauką oddziaływania na dziecko, gdy pedologja jest badaniem tego dziecka: pedologja wskazuje stan faktyczny, jakim jest dziecko; pedagogika zaś określa cele wychowania, t. j. jakim człowiekiem to dziecko uczynić pragniemy, a zarazem ma znaleźć środki, wiodące do tego celu, te środki dopomaga jej wyszukać pedologja, bo jak każda nauka nie poprzestając na opisie faktów, dąży do ich wyjaśnienia, t. j. nietylko stwierdza pewne objawy, ale wykazuje ich źró-

dło. Tak; pedologja nie zastąpi pedagogiki, ale powinna być jej nieodłączną towarzyszką i pomocnicą. I jeśliby omawiane przez nas wykłady przekonały tylko o tej jednej prawdzie ogół naszych pedagogów, musielibyśmy to uznać za doniosłe zwycięstwo idei, wyrażonej po raz pierwszy przez Pestalozziego: „Chcę nauczanie uczynić psychologicznym.“

Aniela Szycówna.

Rzut oka w prasie amerykańskiej pedagogicznej na dorobek roku ubiegłego.

Jak zwykle, w Ameryce roi się od projektów, ulepszeń prób, nowych książek i dróg. W powodzi tych dążeń wyróżniła się próba zsumowania pracy jednego roku na corocznych Zjazdach w sprawie dziecka (Children's Wellfare).

Zjazdy odbywają się w Worcester, w porze wakacyjnej, by umożliwić należenie do nich jak najszerszemu gronu nauczycieli, a mają na celu ulżenie niedoli dziecięcej, usunięcie wielu braków i nieporozumień, które, zamiast znikać, piętrzą się ciągle, zarówno na drodze dziecka—jak jego przewodników. Dwie są, zdaniem amerykańskich pedagogów, główne nieprzyjaciółki dzieci i młodzieży—przeciążenie i niezrozumienie.

Zjazd ostatni, w lecie roku 1910, był dopiero drugim z rzędu, a pożytek z poprzedniego był już widoczny, w pewnym, koniecznym ugrupowaniu się pracujących osób.

W ostatnim numerze *Ped. Sem.* sędziwy G. St. Hall zdawał sprawę z tego, co się już zrobiło i zadawał szereg pytań *sobie* i swym współpracownikom na całej wielkiej niwie pedagogiki — pytań, na które może najbliższa przyszłość przyniesie odpowiedź, lecz które dziś stoją jeszcze nieme i zagadkowe.

W przedmowie do streszczenia prac zjazdu Hall zastanawia się nad olbrzymim odsetkiem dzieci nienormalnych, niedorozwiniętych i zbrodniarzy małoletnich. Wszyst-

kie te dzieci są ciężarem dla społeczeństwa i noszą w sobie zapowiedź, większego jeszcze zła w przyszłości. Większość nieletnich przestępców, jak to badania psychiatryczne dowiodły — leczyć należy, a nie zapełniać niemi domów poprawczych.

Jednym z powodów tego smutnego stanu rzeczy jest to, że nauczyciele ludowi, a nawet nauczyciele szkół średnich nie mają pojęcia o pedologji i nie należą do stowarzyszeń, mających na celu poznanie dziecka. Należy wymagać od nauczycieli świadectwa z ukończenia systematycznego kursu psychologji, połączonej z objaśnieniami co do istniejących sposobów odróżniania dzieci normalnych od anormalnych, o tym, czego można wymagać od dziecka pewnego wieku, jak się zachować wobec kradzieży, oszustw, kłamstwa, włóczęgostwa, ucieczek z domu. W seminarjach nauczycielskich należy przedewszystkim kłaść nacisk na poznanie dziecka.

Nikt nie może mieć pretensji, np. do umiejętnego kierowania grupą chłopców, kto sumiennie nie zaznajomił się ze stowarzyszeniami chłopców („bands“), kto z niemi nie przebywał w polu, nie nocował pod gołym niebem, nie układał planów bitew, wycieczek, nie budował fos i wałów, gdyż tędy właśnie prowadzi najbliższa droga do poznania duszy chłopięcej.

Nietylko nauczyciele i wychowawcy mają obowiązek poznania dziecka i młodzieży, należy tego wymagać od sędziów i adwokatów, którzy muszą naprzód zrozumieć, a potym potępiać i karać.

Ci wszyscy, którzy chcą kierować zakładami wychowawczemi i uczelniami, gdzie się urabia dusza społeczeństwa, mają obowiązek poznawania młodzieży, należenia do stowarzyszeń, poświęconych psychologji dziecka, muszą brać czynny udział w związkach i stowarzyszeniach młodzieży, bo tylko wtedy, kiedy młodzież czuje się swobodną i bez kontroli „zwierzchności,“ wypowiada się w całości. Jak to czynić? Pytanie, na które odpowiedź znaleźć powinni, sami wychowawcy.

* * *

W ostatnim dziesiątku lat, rozwinęły się, do niebywałych rozmiarów, rozmaite stowarzyszenia „Czystości.“

Nie walcząc bynajmniej z samym szlachetnym założeniem, z samą ideą, tego skądinąd pożytecznego ruchu, musimy rzucić znów pytanie. Kto stoi na czele stowarzyszeń „Czystości?“ Czy ci, którzy kierują niemi, są do tej pracy przygotowani i powołani? Na jakich zasadach opierają swą znajomość młodzieży robotniczej? Czy z nią żyli, czy z niej wyszli? Czy znają poszczególne osobniki? Przedewszystkim wszelka *propaganda* musi opierać się na głębokiej znajomości przeróżnych alteracji płciowych *u dzieci*, nawet w wieku przedszkolnym. Każdy osobnik musi być ściśle i sumiennie badany, zanim przystąpi do grona „czystych.“

W Ameryce uczyniono już wiele w kierunku poznania prawdy. Badano różne okresy wieku dziecięcego, przejścia z jednego okresu do drugiego; błogosławiony wpływ okresu pomiędzy 8-ym a 10-ym rokiem życia, w którym tyle zmienić, przyswoić i uleczyć można.

Ameryka posiada instytuty, dla „Wyjątkowych.“ Nad drzwiami tych budynków powinien widnieć olbrzymi napis: „Wy, którzy nie znacie, którzy nie rozumiecie młodzieży—wejdźcie co prędzej!“

Bo tu się zbierają ci, którzy w wieku przejściowym nie byli zrozumiani, którzy nie napotkali silnej i umiejętnej dłoni, któraby ich młode życie urobiła, popchnęła na właściwe tory.

Ci wszyscy skrzywieni, skarlali, zidjociali i występni, nałogowi—mogli być dobremi, szlachetnemi ludźmi.

Lecz dawniej nie było takich domów, takich zakładów i stowarzyszeń, więc nie było winy, tylko nieumiejętność ze strony społeczeństwa.

Szczęśliwy ten, kto znalazł właściwą drogę do duszy rozkwitającej dziewczyny, dojrzewającego chłopca! To jest prawdziwie „Dobry Pasterz“ bez względu na to, czy jest religijnym, czy naukowym kierownikiem.

Zbadano, że jeden procent dzieci [1]) w szkole nosi

---

[1]) W Ameryce ten jeden procent wynosi 170,000 dzieci w szkołach ogólno kształcących, początkowych i średnich.

stanowcze piętno niedorozwoju, lecz tylko bardzo mała liczba z tego odsetka znajduje pomieszczenie w odpowiednich zakładach! A jednak prace Wittmera, Goddarda, Healey, Chase'a i O'Counera dowiodły, ile w tej dziedzinie zrobić można, jak korzystnie wpływa na tę młodzież umiejętny kierunek.

*

* *

Jeszcze kilka lat temu, kiedy istniało zaledwie parę nieśmiałych prób poznania dziecka w zabawie, nie rozumieliśmy dokładnie tego ważnego czynnika wychowawczego. Dopiero dziś, kiedy stajemy wobec całego szeregu prac eksperymentalnych, zrozumieliśmy, że dziecko w zabawie: 1) powtarza historję ludzkości; 2) wykazuje jasno i niezbicie potrzeby swe i dążenia. W zabawie też kształci się w danym kierunku, terminuje jakoby — w przyszłym zawodzie!

Praca Ligi „Story Tellers“ jest jakoby wskrzeszeniem dawnego środka wychowawczego, który był bodaj że pierwszym mistrzem i nauczycielem w starożytnej Grecji.

Pedagogicznego znaczenia tej pracy nie można lekceważyć i należałoby ją rozciągnąć daleko i szeroko, by z niej wszystkie dzieci korzystać mogły.

Jeżeli jednak mają „Opowiadania" przynieść istotną korzyść, należy rozciągnąć dozór nad tym, co i komu się opowiada. I tu zdolność wymowy, fantazja opowiadającego—któremu idzie przedewszystkim o to, by zająć i skupić uwagę—nie wystarczają. Należy zbadać potrzeby i zamiłowania dzieci, oprzeć je na specjalnych ankietach, na bardzo starannie ułożonej statystyce, nie zapominać jednak, że oprócz zabawy, mogą te opowieści przynieść korzyść tak wielką, *jaką tylko* żywe słowo dać może. Istnieje od niedawna nowe stowarzyszenie „Bratnie“; jest to, na ścisłej obserwacji życia chłopców oparty związek starszej i młodszej młodzieży. Starsi odgrywają tu rolę dorosłych braci, którzy posiadają całe zaufanie młodszych, kierują ich zabawami i wycieczkami, pomagają w wyszukiwaniu zajęcia lub przy obieraniu zawodu, ułatwiają dostęp do właściwych czytelni, klubów i sportów—jest to wprost ide-

alny typ przyjaźni starszych i młodszych chłopców i zmusza Mentora do ciągłej pracy nad sobą, by móc się stać istotnie wzorem dla tych, którzy się jego pieczy i przyjaźni powierzyli.

*
* *

Jako przeciwieństwo jasnego obrazu dzieci szczęśliwych, o które dbają, które starają się zrozumieć — mamy smutną psychologję sieroctwa, które najlepiej wykazuje znaczenie macierzyństwa i ojcostwa. Przerażająca śmiertelność w instytucjach, poświęconych wychowywaniu podrzutków, sierot i dzieci nieślubnych matek, stanowi problemat sam w sobie, który rozwiązać należy jak najspieszniej, dając sierotom matki—choćby przybrane. Staje też przed nami pytanie: czy poświęcić dziecko, dla dobra matki, która nie jest w stanie wyżywić się *z nim*, czy też zmusić każdą z tych matek do wychowania swego dziecka i karmienia go. Jak zabezpieczyć byt i możność wychowania dziecka, ewentualnie dzieci?

Setki niezałatwionych spraw czekają na załatwienie: co zrobić naprzykład z temi, którzy wychodzą z zakładów poprawczych i mogą w każdej chwili wpaść w szpony nędzy i zbrodni? Co zrobić z dziewczętami, które opuszczają zakłady dla anormalnych i niedorozwiniętych, jako istoty płciowo dojrzałe, mogące wskutek swego kalectwa umysłowego, stać się ofiarami rozpusty, lub matkami potworniejszych jeszcze istot, które staną się coraz gorszą plagą państwa i ciężarem dla siebie i społeczeństwa? Czy pozwolić się rozmnażać chłopcom, którzy opuszczają te zakłady, jako ludzie dorośli i nie mogą już żyć bez rodziny, otoczenia, które znaleźli w zakładzie?

Przecież wszyscy ci ludzie mogą stać się rodzicami, bo tylko mały procent, nie jest zdolny do życia płciowego! Jak tę kwestję załatwić? Jak zapobiec złemu, jak spojrzeć w oczy prawdzie i rozwiązać jedno z najtrudniejszych pytań: Czy mamy prawo pozwolić na rozmnażanie się tego rodzaju istot? Czy mamy obowiązek poświęcenia ich potrzeb i pragnień w imię przyszłych pokoleń.

*

* *

Z kolei G. H. Hall zastanawia się nad kwestją wychowania fizycznego, znajdując pewnego rodzaju rozpołowienie społeczeństwa na tych, którzy pracują fizycznie i tych, którzy pracują umysłowo. Dawniej, w wiekach starożytnych, praca umysłowa szła z fizyczną w parze, nie było tej specjalizacji co dziś, ludzie nauki, nauczyciele, poeci, chodzili, ćwiczyli się, wojowali i robili dalekie wycieczki.

„My, pracujący w szkołach i wyższych uczelniach, siedzimy po wiele godzin, udajemy się do nich i wracamy tramwajem lub dorożką, automobilem lub omnibusem, by znów ślęczyć godzinami nad książką lub rękopisem. Robotnik pracuje fizycznie od rana do nocy, drogę tam i nazad przebywa pieszo, wraca tak wyczerpany do domu, że o pracy umysłowej myśleć nie chce—i tak w kółko.“

„Jeżeli zastanowimy się nad pracami słynnego Irringa Fishera, dojdziemy do przekonania, że ludzkość żyje dziś przeciętnie o 15, 20 lat krócej aniżeli powinna, a to wskutek absolutnej ignorancji w kwestjach hygieny osobistej. Żeby wydrzeć te kilkanaście lat śmierci należy się stać lekarzem i hygienistą, w stosunku do siebie. Pomimo pozornego, fizycznego wyrobienia młodzieży — ogół nosi na sobie cechę charłactwa. Młodzież, biorąca nagrody za ćwiczenia i wyścigi, tak samo zapada na zdrowiu, gdyż wyrobienie pewnych mięśni nie może zastąpić ogólnych wiadomości o hygienie i hygienicznego życia,“ kończy Hall przegląd prac i zagadnień Zjazdu.

Wystawa pracy chłopców w Cleveland.

W kwietniu ubiegłego roku w jednym z miast Ameryki Północnej, urządzono dwudniową wystawę pracy chłopców. Wystawa ta tak się powiodła, że w roku bieżącym nietylko powtórzoną, lecz i przedłużoną będzie. Wystawcami byli tu chłopcy, należący do różnych stowarzyszeń i klubów. Wszyscy chłopcy, którzy nie skończyli lat

15-tu, mogli nadsyłać swe własne prace, rysunki, modele, maszyny, meble i t. p. Wystawa ta dała bardzo dobry rezultat. Nadesłano przeszło 2,000 prac, wystawę w ciągu dwuch dni zwiedziło kilka tysięcy osób.

Podzielono ją na pięć części, które objęły stolarstwo i rzeźbę w drzewie; wyroby metalowe, ślusarstwo i kowalstwo, elektryczność, mechanikę, rysunki architektoniczne wraz z okrętami, drukarstwo, introligatorstwo i roboty artystyczne.

Niektóre prace, jako dowody twórczości młodocianych umysłów amerykańskich chłopców, były wprost zdumiewające. Oglądano np. z podziwem przyrząd do rysunków, wymyślony i wykonany przez 13-letniego chłopca, który mógł wykonać 140 rozlicznych rysunków architektonicznych i był ogromną pomocą w pracy szkolnej samego ucznia. Szesnastoletni wynalazca, przysłał zapomocą wynalezionego przez siebie telegrafu bez drutu, telegram tej treści: „Niech żyje wystawa chłopców w Cleveland.“

Młodzi wystawcy nadesłali tu mnóstwo aeroplanów, łodzi podwodnych, jachtów, motocyklów, lamp, książek, stołów, krzeseł, tablic, rączek do szczotek i t. d., i t. d. Wystawiono też różne zabawki, lalki, ramy do obrazów, meble wypalane, modele domów, łańcuch drewniany. W dziale artystycznym spotkano: malowidła na porcelanie, drzewie i płótnie, modelowanie z gliny i plastoliny, szkice ołówkowe i piórkowe, kartony, fotografje artystyczne. Niektóre rysunki i ilustracje były tak artystycznie wykonane, że mogłyby służyć za wzór współczesnym ilustratorom.

Znajdowały się też na wystawie kolekcje: marek, monet, motyli, guzików wygranych, wystawiono starannie utrzymanych ulubieńców: koty, psy, drób, ptactwo.

Dla zachęty rozdano sporo nagród za prace literackie i kompozycje fortepjanowe i orkiestralne; z zastrzeżeniem, że prace te muszą być samodzielne, wpłynęło 160 muzycznych kompozycji młodocianych artystów. Powieści i nowele oznaczono na 1,000 wyrazów jedynie, wpłynęła ich też znaczna ilość.

Na wystawie odbyły się popisy towarzystw gimnastycznych i cyrkowych, oglądano przez chłopców urządzony indyjski wigwam, obóz żołnierski, przyrządzanie strawy w kotle, popisy atletyczne.

Zdaniem amerykańskich pedagogów, każde miasto powinno, jeżeli nie corocznie, to co pewien przeciąg czasu urządzać wystawę prac, rysunków, utworów i wynalazków młodzieży, zarówno chłopców jak dziewcząt, gdyż korzyść stąd jest podwójna—emulacja młodzieży i dążność do samodzielnych wysiłków—z drugiej zaś strony lepsze zrozumienie dążności i potrzeb pewnego wieku.

Anna Grudzińska.

Przegląd czasopism.

Wychowanie (Luty 1911).

W artykule naczelnym, poświęconym działalności pedagogicznej M. Brzezińskiego, autor wymienił 33 dziełka, z których każde wychodziło w krótkim przeciągu czasu w 2 lub 3 wydaniach, było odbijane w 3, 5 lub nawet 10 tysiącach egzemplarzy. Zważywszy, że M. B. w każdym zdaniu umiał zawrzeć myśl lub wiadomość pożyteczną, oświecającą, sama ta puścizna literacka, książkowa jest tak olbrzymia, że w tej chwili niepodobna ocenić dalekich skutków, jakiemi M. B. zaważył na naszej kulturze. Rezerwując sobie prawo i obowiązek powrotu do tego przedmiotu, teraz zaznaczamy tylko to tymczasowe zsumowanie zasług wielkiego oświeciciela.

W dziale rozpraw tego zeszytu znajdujemy: „Uzasadniony program nauki języka niemieckiego w gimnazjum 8 klasowym przez lektora E. T. Erdmanna.

W artykułach pod ogólną nazwą „Z wychowania domowego“ p. J. R. porusza w sposób impresjonistyczny kwestję, jak szkodliwą z punktu widzenia pedagogicznego rzeczą jest przesada w naganach, w krytyce postępowania dzieci, a przez to wytwarzana *opinja domowa*, która, pozbawiając dziecko wiary w siebie, udaremnia wszelkie jego wysiłki ku poprawie.

P. W. Lutosławska z powodu przyjemności dzieci miejskich wysuwa zagadnienie: przyjemność, czy wychowywanie woli, hartowanie moralne? P. W. L. wolałaby, aby zamiast łatwych, kupnych przyjemności w rodzaju cyrku lub kinematografu dzieci znajdowały w domu środowisko miłe, atmosferę pogodną i ciepłą, czyli to, czego same pieniądze nie mogą dostarczyć, lecz ku czemu potrzebna jest kultura i praca duchowa...

W dziale recenzji znajdujemy oceny książek: W. Osterloffa: „Prorok pedagogiki nowoczesnej, Henryk Pestalozzi“, D-ra Ludwika Brunnera: „Ćwiczenia chemiczne dla użytku klas wyższych,“ „Propedeutykę fizyki i chemji“ opracowaną przez Z. Arlitewicza, S. Czaplińskiego, J. Chełmińskiego, W. Gorjaczkowskiego, J. Jabłońskiego, T. Męczkowską, M. Sadzewiczową i W. Wernera.

Miesięcznik pedagogiczny. Organ „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego w Cieszynie“ (Styczeń 1911).

„O kwalifikowaniu nauczycieli przez kierowników szkół“ przez P. R. może zainteresować także nasze nauczycielstwo, jeśli wyraz „kwalifikowanie“ zastąpimy przez obsadzanie posad, lub usuwanie nauczycieli. Autor artykułu czyni te same spostrzeżenia i uwagi, jakie w naszych stosunkach poczynił p. W. N. (Patrz „Nowe Tory“, zeszyt IX, r. 1910 art. p. n. „Wolny najmita.“) Kwalifikacja nauczyciela przez kierownika szkoły jest w bardzo wielkim stopniu zależna od stosunku, jaki panuje pomiędzy kierownikiem a nauczycielem. Jeżeli nauczyciel na wszystko się godzi, co kierownik mówi, jeżeli mu na każdym kroku ulega i donosi wszystko, czym mógłby przypodobać się kierownikowi, wtedy i kwalifikacja wypadnie, jeżeli nie świetnie, to przynajmniej dobrze, chociażby ten nauczyciel niewiele pracował w szkole. Zaś przeciwnie, gdy nauczyciel pozwoli sobie wypowiedzieć inne zapatrywanie na myśl, wypowiedzianą przez kierownika, to bywa natychmiast uważane za opanowanie, niesubordynację i t. p. Jeżeli jeszcze potym kierownikowi nie donosi na każdym kroku, nie jest jego najuniżeńszym sługą, wtedy też i kwalifikacja nie będzie tak pomyślna, jak w pierwszym wypadku, mimo sumiennej pracy w szkole.“

W Nr. 2. tegoż czasopisma zwraca uwagę art. Józefa Muchy p. t.: „Rzut oka na szkolnictwo powiatu Bielskiego.“

W r. 1908 w pow. Bielskim było ogółem szkół ludowych *polskich* 57. Z tych niemal połowa są to szkoły najniższe jednoklasowe. O przepełnieniu tych szkółek dają pojęcie następujące liczby:

Jednoklasowa	szkoła	we	Wiśle	I	liczy	150	dzieci
„	„	„	„	II	„	168	„
„	„	„	„	IV	„	181	„

Jednoklasowa szkoła w Brennej liczy 158 dzieci
„ „ w Kozakowicach 111 „
Razem w pięciu klasach 768 dzieci.

We Wiśle dzieci muszą siedzieć na stopniach, bo nawet przy najlepszych chęciach i zgodzie miejsca w ławkach brakuje.

Opłakanym stosunkom fizycznym odpowiada niemniej opłakane przygotowanie nauczycieli ludowych.

Oto próbka „polszczyzny“, w jakiej nauczyciel przemawia do dziatwy na lekcji gieografji, mianowicie o wiosce rodzinnej.

„*A teraz chłapcy, weznymy se papucie na nogi i styrczmy se paluch na noś, a bydymy spaćyrować po dziedzinie.*

Między wzorami ortograficznemi spotykamy takie zdania: „*Karność jest to ćwiczeństwo dzieci*“ — lub „*Piszymy s piorem*“ i t. p.

Wolna szkoła, wydawnictwa rok pierwszy, zeszyt I. Lwów. Pismo redaguje Komitet. Odpowiedzialny redaktor i wydawca Dr. Miecz. Orłowicz.

Treść zeszytu I: „U progu prawdy“, „Cele i zadania wolnej szkoły“, „Czas zerwać pęta!“. „Narodowość a wolna szkoła“, „Z dziejów stosunku kościoła do państwa“, „Nauka religji w szkole galicyjskiej“, Proces Stowarzyszenia „Wolna szkoła“ w Wiedniu o wolność nauczania. Przegląd.

Ruch filozoficzny, wydawany i redagowany przez prof. Dr. Kazimierza Twardowskiego we Lwowie.

W skład komitetu redakcyjnego wchodzą: Dr. Bronisław Bandrowski, Dr. Marjan Borowski, Dr. Jan Łukasiewicz, Dr. Bolesław Mańkowski, prof. Dr. Witold Rubczyński, Dr. Adam Stögbauer, prof. Dr. Mścisław Wartenberg, Dr. Władysław Weryho, Dr. Władysław Witwicki. Sekretarzem redakcji jest Dr. Mieczysław Treter.

Dotychczas wyszło dwa numery tego pisma. Pierwszy zawiera 16, drugi 20 stronic 8-ki większej. Prenumerata całoroczna wynosi 18 kor., półroczna 9 kor. z przesyłką. Każdy prenumerator otrzymuje bezpłatnie „Przegląd filozoficzny.“ Filja Redakcji w Warszawie: Smolna 15

Układ pisma przypomina układ warszawskiej „Książki“: 1) artykuł treści ogólniejszej, 2) sprawozdania, 3) przegląd czasopism, 4) zapiski bibljograficzne, 5) wiadomości wydawnicze, 6) wykłady, odczyty, referaty, 7) organizacje, zjazdy, nagrody, wiadomości osobiste, nekrologje i t. p.

W № 1. w art. naczelnym R. Radziwiłłowicz podaje krótką wiadomość o planie i zakresie Słownika psychologji, neurologji, psychopatologji i nauk pokrewnych, nad którym pracuje komitet. W № 2 Henryk Struve ogłasza „Słówko o filozofji narodowej polskiej.“

Bez porównania bardziej interesującym jest dział sprawozdań i zapisek bibljograficznych. Relacje z nowych książek są treściwe po 100—150 wierszy.

Zapiski bibljograficzne wymieniają nietylko dzieła filozoficzne w oddzielnych książkach ogłoszone, lecz broszury, osobne odbicia, artykuły i t. d., podzielone, poczynając od numeru drugiego na a) prace polskie, b) przekłady, c) prace w językach obcych.

Muzeum (Styczeń 1911).

Prof. Dr. K. Twardowski w art. p. t.: „Przeciążenie“ rozważa to niedomaganie szkolnictwa z dwojakiego punktu widzenia: fizycznego (uczniowie dźwigać muszą do szkoły i ze szkoły od 1.805 do 5.300 gr podręczników codziennie) i umysłowego.

Pierwszemu możnaby zapobiec, jeśliby się nie oprawiało „książek szkolnych rozmiarów większych (Wypisy, podręczniki, używane w kilku klasach z rzędu i t. p.) jako jednej całości, lecz sprzedawałoby się w zeszytach, obejmujących po kilka tylko arkuszy, wraz z pochewką kartonową, służącą do ochrony takich zeszytów którychby się nie opłacało osobno oprawiać. Uczeń nosiłby wtedy zamiast całych Wypisów, całego podręcznika algebry tylko zeszyt w danym czasie potrzebny, a mogący wynosić czwartą lub piątą część dzisiejszych woluminów“.

Co innego z przeciążeniem umysłowym. Sprawa to trudniejsza: „dotąd reforma szkolna porusza się głównie w tym kierunku, że zachowuje ekstensywność pracy szkolnej, uszczuplając jej intensywność. A powinna iść w kierunku odwrotnym, potęgując intensywność kosztem eksten-

sywności. Tego samego domaga się przecież zasada: *non multa, sed multum*".

P. M. Kochman wypowiada kilka myśli „W sprawie nowego podręcznika historji powszechnej."

P. K. Strutyński w art. p. t.: „Kilka uwag w sprawie nauki matematyki w szkołach średnich, w szczególności w gimnazjum na podstawie planów z r. 1909" podaje szczegółowy plan rozkładu zajęć na wszystkie klasy, poczynając od I do VIII.

W dziale ocen znajdujemy rozpatrzone następujące książki szkolne i dzieła z zakresu pedagogji: 1) B. Geberta i G. Gebertowej „Opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy pierwszej szkół średnich." Nakładem T. N. Sz. W. 1910, str. 222. Cena 2 k. 40. 2) Hermana, Petelenza, Gayczaka „Ćwiczenia niemieckie dla klasy IV szkół średnich." 3) Mendousse „L'ame de l'adolescent," 4) Gurlitta „Erziehungslehre." Nakładem v. Wiegandta i Griebena w Berlinie, 8-ka, str. VIII i 353, cena 4.50 m. 5) Couyba Ch. H. „L'art a l'école" 8-ka, str. 144.

Szkoła (Styczeń 1911).

Treść: Od Redakcji. Pod adresem władz. Przemówienie posła Wasunga w Sejmie. Galerja portretów ze świata szkolnego: Józef Gocek. Szkolnictwo spółczesne w Belgji. Warsztaty Jordanowskie w świetle badań psycho-fizycznych. Oceny i sprawozdania. Kronika. Sprawy Pol. Tow. Pedag. Jako dodatek *Szkoły*: „Praktyka szkolna." Treść № 1. „Nauka rachunków w szkołach ludowych" przez Marję Kawównę.

Głos nauczycielstwa ludowego (Nr 3. 15 lutego 1911) zawiera następujące artykuły: O sprawach zawodowych nauczycielstwa ludowego w Galicji: Najpilniejsze starania nasze.— Posady dla swoich. — Ze sprawozdania delegata miasta Krakowa do Rady szkolnej krajowej (C. d.).—Organizacja nauczycieli szkół przemysłowych uzupełniających.— Okólnik do Zarządów Ognisk i Kół Powiatowych Krajowego Związku Nauczycielstwa ludowego.— Ruch nauczycielski i wiadomości bieżące.

KRONIKA.

W pilnej sprawie naukowej.

Wobec całego szeregu niezałatwionych u nas spraw znaczenia, że tak powiem, najcodzienniejszego, zda się niejednemu ironją poruszanie przed szerszym ogółem sprawy potrzeby naukowej. „Zwalczmy naprzód analfabetyzm, potym pomyślimy o nauce—tymczasem to dla nas zbytek.“ Rozumowanie to jest dość popularne. Ale jeżeli tak, zamknijmy wszystkie szkoły z wyjątkiem elementarnych i otwórzmy je dopiero wtedy, gdy nie pozostanie u nas ani jednego analfabety.

W życiu społeczeństwa kulturalnego należy uwzględniać różne strony, ze stanowiska społecznego jednakowo ważne, i jeżeli wszędzie są braki, to wszędzie starać się je naprawić. Daleko lepsze jest utrzymywanie pewnej równowagi przy naprawianiu wszystkiego potrosze, aniżeli jednostronne, jakkolwiek bardziej wyczerpujące, zajęcie się jedną sprawą. Źle idąca maszyna może iść dalej, jeżeli się pilnuje uważnie wszystkich jej szczegółów, systematyczne naprawianie jej od początku byłoby niewątpliwie skuteczniejsze, ale wymagałoby bezwarunkowo zatrzymania. Społeczeństwo ludzkie jest maszyną, której zatrzymywać nie można, którą naprawiać należy tylko w ruchu.

W naszych warunkach wiele nam może być przebaczone, uwzględnione; jeżeli jednak pragniemy nie stracić w świecie ucywilizowanym stanowiska samodzielnej jednostki kulturalnej, nie możemy się opierać jedynie na

pobłażliwości ludów bardziej szczęśliwych—winniśmy, o ile to jest w naszej mocy, dawać wciąż dowody żywotności na wszystkich polach i, gdybyśmy nie mogli innych prześcigać, dbać przynajmniej o to, by nas zbytnio nie prześcigano. Nauka jest kwiatem, ale zarazem i dźwignią cywilizacji. Jeżeli więc pragniemy iść w jednym szeregu z resztą świata ucywilizowanego, powinniśmy zaliczać potrzeby naukowe do rzędu najważniejszych.

Sprawa, którą tu pragnę poruszyć, posiada znaczenie międzynarodowe i jest rzeczą niezmiernie dla nas ważną, jakie stanowisko w niej zajmą Polacy.

Chodzi tu o akcję, rozpoczętą przez Instytut Carnegie'go w Washingtonie. Instytut ten ufundowany został, jak wiadomo, przez niezwykłego miljardera, który w 1902 roku ofiarował 10.000.000 dolarów, do tego zaś w roku 1907 dodał jeszcze 2.000.000 dolarów na popieranie badań naukowych. Opierając się na takich środkach, instytut mógł wystąpić z szeroką inicjatywą. To też między innemi podjął on sprawę gruntownego zbadania zagadnienia magnetyzmu ziemskiego, zagadnienia niezmiernie ważnego i dla nauki, i dla marynarki, i dla gieodezji, i dla górnictwa, — zagadnienia, w którego rozwiązaniu zainteresowany jest cały świat ucywilizowany. Rozwiązanie to możliwe jest jedynie przez dokonanie pomiarów magnetycznych na całej kuli ziemskiej.

Należy zauważyć, że jakkolwiek początki systematycznej obserwacji tego zjawiska sięgają w niektórych miejscach Europy XVI stulecia, jednak dopiero od czasów Gaussa (40-ch lat XIX stulecia) datuje się początek badań ścisłych oraz próby teorji zjawiska. Zdawałoby się, że Europa w przeciągu $^3/_4$ wieku, które od tego czasu upłynęło, posunęła się tak dalece, że przynajmniej w granicach tej części świata można już uważać kwestję za zbadaną. Bynajmniej. Kiedy instytut Carnegie'go zwrócił się do europejskich uczonych po dane, dotyczące ich krajów, okazało się, że tylko Anglja, Francja i Danja sprawę tę u siebie załatwiły. Wówczas instytut rozpoczął systematyczne badania oceanów i dzikich okolic ziemi, dając czas Europejczykom na wykonanie zaległej pracy, grożąc jednakże, że o ile do czasu, aż oni skończą rozpoczęte badania, Europa nie będzie gotowa, przybędą amerykańscy badacze

do Europy i zrobią to, czego uczeni europejscy zrobić przez tyle czasu nie zdołali.

W obawie przed takim skandalem zabrano się w Europie do energicznej pracy. W roku ubiegłym wydana została pierwsza mapa magnetyczna północnych Niemiec, wykreślona nie na zasadzie teoretycznych domysłów, jak czyniono dotąd (domysłom tym często doświadczenie zaprzeczało), ale na zasadzie szczegółowo przeprowadzonych pomiarów. W dalszym ciągu gromadzony jest materjał do map pozostałych części Niemiec. To samo w innych państwach europejskich. W Rosji projektowane jest przeprowadzenie całkowitych pomiarów w przeciągu najbliższych lat 10—15.

Pytanie, kto ma zbadać pod tym względem Polskę? Czy naprawdę Amerykanie, gdy skończą z oceanami i najdzikszemi okolicami świata, czy wydelegowani do nas uczeni któregokolwiek z państw europejskich? Czy nie byłoby dla nas rzeczą niesłychanie ważną wobec całego świata złożyć dowód, że potrafimy współpracować z innemi narodami, że dbamy tak samo o poznanie swojego kraju, jak inni, a że zarazem solidaryzujemy się ze spółczesnemi usiłowaniami rozwiązania zagadnień powszechnej doniosłości? Sądzę, że dwuch odpowiedzi być na to pytanie nie może.

Powstaje inne pytanie, czy podołymy? Rząd Stanów Zjednoczonych utrzymuje obserwatorja magnetyczne, a instytut Carnegie'go wydaje na to 20.000 dolarów rocznie. Specjalnie dla badań na oceanach zbudowano statek „niemagnetyczny,“ prawdziwe obserwatorjum pływające, kosztem 75.000 dolarów. W Poczdamie pod Berlinem utrzymywane jest przez rząd niemiecki obserwatorjum magnetyczne, zaopatrzone bogato w środki materjalne i personel naukowy. Niezależnie od tego funkcjonują obserwatorja magnetyczne w poszczególnych państwach niemieckich. W Pawłowsku pod Petersburgiem mieści się wspaniale urządzone obserwatorjum magnetyczne, a specjalna komisja magnetyczna Akademji nauk w Petersburgu robi starania u rządu o fundusze, niezbędne dla przeprowadzenia pomiarów, żądając jednorazowej zapomogi 22.400 rb., a niezależnie od tego po 28.190 rb. rocznie przez lat 10...

A jednak powinniśmy spróbować i przy dobrych chęciach rzecz się niewątpliwie uda. Nie będziemy mieli

tego komfortu, w jakim pracują uczeni szczęśliwszych narodów, będzie się nam to dawało trudniej, ale wydołać możemy.

Przed paru laty niżej podpisany rozpoczął próby w tym kierunku. Niestety pracownia fizyczna Muzeum Przemysłu i Rolnictwa, utrzymywana głównie z ofiar kilku osób dobrej woli, była za uboga, by dało się nabyć przyrządy droższe i trzeba było zadowolnić się tańszemi. Te okazały się wadliwemi, skutkiem czego wypadło starać się o nowe przyrządy, a przedewszystkim o środki na nie. Częściowo ze szczupłych środków pracowni, częściowo zaś z zapomogi Kasy J. Mianowskiego udało się nabyć doskonalsze przyrządy, które po zbadaniu okazały się najzupełniej odpowiadającemi spółczesnym wymaganiom. W roku ubiegłym można było już zabrać się do pomiarów. Nowa przeszkoda—a środki na podróże? Z pomocą przychodzi Zarząd Kolei Wiedeńskiej, który ofiarowuje na kilka miesięcy bilet wolnej jazdy. W ten sposób w 15-tu punktach Królestwa zostają pomiary przeprowadzone.

To jednak tylko początek. Na ułożenie mapy magnetycznej Królestwa trzeba wykonywać poszczególne pomiary w punktach odległych od siebie o 20 km przeciętnie—w ten sposób wypada 300 mniej więcej punktów obserwacyjnych. Doświadczenie z roku ubiegłego wykazało, że o ileby się rozpoczynało pomiary wczesną wiosną i prowadziło je do jesieni, można byłoby rocznie przeprowadzić pomiary w 60 punktach przeciętnie. W ten sposób 5 lat potrzeba na to, by zadaniu podołać. Ale nie dość na tym. Oznaczenie wartości charakterystycznych dla poszczególnych punktów (zboczenia, nachylenia, składowej poziomej), dokonywane będą w różnym czasie, a wartości te ulegają zmianom dziennym, rocznym, wiekowym. Dla otrzymania właściwego obrazu danego zjawiska na terenie Królestwa należy zredukować otrzymane rezultaty pomiarów do jakiejś określonej epoki, jakiejś określonej daty. Uczynić to można, jeżeli w przeciągu tych pięciu lat pomiarów funkcjonować będzie stacja z przyrządami samopiszącemi, które notować będą nieustannie zmiany powyższych wartości. Takiej stacji jeszcze niema, ale stworzyć ją nietrudno—wystarczyłoby na to małego ułamka funduszów, rok rocznie wydawanych, dajmy na to, na rzecz wyścigów konnych.

Pracownia Fizyczna Muzeum Przemysłu i Rolnictwa postawiła sobie za cel pomimo wszystko zadania dokonać, ale zadanie to istotnie dla tak ubogiej instytucji jest ponad siły. Ze strony Krakowskiej Akademji Umiejętności niewątpliwie przyjdzie poparcie, ale pamiętajmy, że Akademja ma obowiązków dużo, a środków mało. Carnagie'ich u siebie nie posiadamy, ale czyżby się nie znaleźli u nas ludzie, którzyby chcieli i mogli przyjść pracowni w tym ważnym wypadku z pomocą? Czyżby się nie znaleźli u nas ludzie, którymby zależało, by w danej sprawie międzynarodowej Polska stanęła w jednym szeregu z innemi narodami kulturalnemi?

Pytanie to rzucam w świat. Czas pokaże, czyjej pomocy pracownia zawdzięczać będzie szczęśliwe dokonania zamiaru.

Stanisław Kalinowski,
Kierownik Pracowni Fizycznej
Muzeum Przemysłu i Rolnictwa.

Od Sekcji matematyczno-przyrodniczej.

Dnia 1 lutego w lokalu P. Z. N. odbyło się zebranie Sekcji matematyczno-przyrodniczej, na którym był wygłoszony referat przez p. Haberkantównę o nauczaniu przyrody w szkole średniej, a szczególniej poświęcony sprawie zbiorowisk i nauczaniu początkowemu przyrody w związku z dalszym kursem systematycznym. Referat wywołał ożywioną dyskusję, i sekcja matematyczno-przyrodnicza P. Z. N. prosiła p. Haberkantównę o wydrukowanie referatu w „Nowych Torach,“ bowiem wymiana zdań o sposobach nauczania, a także ustalenie programów w zakresie przyrody żywej, mogłoby znacznie przyczynić się do racjonalnego postawienia sprawy.

Jednocześnie Sekcja matematyczno-przyrodnicza oświadcza, iż chętnie podjęłaby się zorganizowania odpowiedniej akcji dla wyjaśnienia wszelkich braków i potrzeb, jakie niezawodnie dały się odczuć w ciągu kilkoletniej praktyki szkolnej, chodzi tylko o zainteresowanie się sprawą szerszego grona szanownych koleżanek i kolegów, wobec czego uprasza się o zwracanie uwagi na wyżej wymieniony referat, a także artykuł podobnej treści p. Rodysówny (N. T. październik 1910).

Język wykładowy w szkołach elementarnych.

Jako uzupełnienie do artykułu 16. prawa o nauczaniu początkowym Duma, na posiedzeniu 20. lutego przyznała 12 narodowościom, w tej liczbie Polakom, prawo nauczania w języku ojczystym w szkołach początkowych, w ciągu pierwszych czterech lat nauki.

Większością 107 głosów przeciwko 57 odrzucono poprawkę Koła polskiego; żądało ono, aby w szkołach początkowych Królestwa Polskiego uznano za język wykładowy w ciągu całego kursu sześcioletniego—język polski, w którym winny być wykładane wszystkie przedmioty, z wyjątkiem języka rosyjskiego.

Referent październikowiec, von Anrep, oświadczył przed głosowaniem, że czynienie takiego uprzywilejowanego wyjątku dla Polaków byłoby niekonsekwentne.

W sprawie szkół polskich.

W komisji budżetowej Dumy państwowej poseł Babiański interpelował ministra oświaty Kasso o stosunek władzy do prywatnych szkół polskich, wskazując, iż szkolnictwo to jest gnębione przez nieprawne rozporządzenia kuratorów, dotyczące głównie niezatwierdzania personelu nauczycielskiego, jak również żądań co do ścisłego stosowania się programów szkół prywatnych do programów szkół rządowych nietylko wogóle, ale i w poszczególnych klasach, co przeczy prawu o szkolnictwie prywatnym. Szkoły w ten sposób doprowadzone są do niemożliwych dla istnienia warunków.

Minister Kasso przyjął to do wiadomości i obiecał dokładnie rozważyć.

Język wykładowy w lubelskich i siedleckich szkołach średnich.

Skutkiem podniesionej przez kuratora warszawskiego okręgu naukowego sprawy wprowadzenia na mocy ukazu z d. 14. października r. 1905 wykładów w języku polskim w szkołach siedmioklasowych w miejscowościach gub. lubelskiej i siedleckiej z przeważającą ludnością prawosław-

ną, ministerjum oświaty zawiadomiło kuratora, że zastosowanie do szkół pomienionych prawa z d. 14 października r. 1905 jest możliwe, o ile w tych szkołach będą czynne tylko cztery klasy niższe. W razie otwarcia trzech klas wyższych, lekcje wszystkich przedmiotów winny odbywać się w języku rosyjskim. Ministerjum dodało, że na mocy uchwały rady ministrów z dnia 12. września r. 1908 w miejscowościach z przeważającą ludnością rosyjską szkoły z wykładowym językiem polskim mogą być otwierane o tyle, o ile w tych miejscowościach są szkoły rosyjskie, odpowiadające tak programowi, jak liczbie klas otwieranych szkół polskich.

Odmowy.

— Do ministerjum oświaty napłynęła znaczna ilość próśb w sprawie pozwolenia wychowańcom polskich szkół technicznych na składanie egzaminów w szkołach rządowych na stopień technika. Ministerjum próśb tych nie uwzględniło.

— Ministerjum oświaty zawiadomiło kuratora okręgu naukowego, że uczniowie szkół polskich nie mogą korzystać z odroczenia w pełnieniu powinności wojskowej.

Zamknięcie szkoły.

Zgodnie z wnioskami kuratora okręgu naukowego wileńskiego z d. 1. stycznia r. b. ministerjum oświaty zamknęło gimnazjum Piesockiego w Wilnie. W odpowiedzi na podanie faktycznego jej właściciela, podpułkownika Katchego, o pozwolenie otwarcia nowego gimnazjum pod warunkiem przyjęcia uczniów ze szkoły Piesockiego, ministerjum udzieliło pozwolenia tylko na otwarcie klasy wstępnej.

Tym sposobem przeszło 300 uczniów pozostało poza murami szkoły. W szczególnie przykrym położeniu znalazło się 45 uczniów klasy VIII. którym do ukończenia kursu pozostało zaledwie kilka miesięcy.

Obecnie prezes komitetu rodzicielskiego, inż. Załkind, i podpułkownik Katche bawią w Petersburgu, w celu wynalezienia sposobów na zaradzenie złemu.

Samobójstwa wśród młodzieży.

Dnia 16. b. m. trzech uczniów gimnazjum rządowego z klasy 8 w Częstochowie Stefana Turskiego, syna obywatela z Kieleckiego, Leona Sakowicza, syna właściciela majątku Lubońska pod Częstochową, i Szurinowa, syna zmarłego przed kilku miesiącami dyrektora filji Banku Państwa w Częstochowie, wydaliły władze gimnazjalne za pewne przewinienia.

Dnia 16 b. m. koło godziny 9 wiecz. przybyli z b. uczniem gimnazjum rządowego Michałem Bubel-Jarockim, synem tutejszego sędziego pokoju, i niejakim Lipskim, pracownikiem jednej z tutejszych fabryk, do restauracji Świderskiego pod Jasną Górą w celu, jak mówili, pożegnania zię z kolegą Akatowem.

Po dość sutej libacji Bubel-Jarocki, Turski i Sakowicz wyszli na dwór, w tej chwili usłyszano wystrzały. Właściciel restauracji Świderski wybiegł na ulicę i ujrzał Bubel-Jarockiego, broczącego krwią i dążącego do gabinetu, gdzie padł na otomanę, rażony kulą w serce. Śmierć nastąpiła momentalnie. Zanim zdołano zorjentować się w sytuacji, Stefan Turski, trzymając wyjęty z ręki Bubel-Jarockiego rewolwer, dał do siebie 3 strzały: szczęściem kula oślizgnęła się po czaszce i skończyło się na zadraśnięciu skóry, przytym, jak stwierdzono, rewolwer zaciął się i kula stanęła w poprzek lufy. Na odgłos strzałów wybiegł obok mieszkający wojskowy lekarz, p. Z. Bem, który wyrwał Turskiemu z ręki rewolwer; jego zaś samego zaprowadził do poblizkiej apteki i nałożył opatrunek, poczym Turski oddalił się sam. Trzeci uczeń, Leon Sakowicz, nie zdążywszy odebrać rewolweru Turskiemu—umknął. Turski przy opatrunku wyznał, że zamierzali oni odebrać sobie życie z powodu wydalenia z gimnazjum, i prosił, aby mu zwrócono rewolwer, który wszakże zatrzymał dr. Bem do czasu zejścia władz.

Na miejsce wypadku przybyły w godzinę później władze śledcze. Zwłoki Jarockiego przeniesiono do kostnicy szpitalnej i zawiadomiono władze gimnazjalne i rodziców.

W Uniwersytecie Warszawskim.

O zajściach w Uniwersytecie Warszawskim dzienniki miejscowe donosiły, co następuje:

Niespodzianie w westibulu, oraz na korytarzu gmachu uniwersytetu zgromadziło się około 600 studentów Rosjan, i uchwaliło jednomyślnie przez aklamację odczytaną rezolucję strajkową.

Przedewszystkim protestuje ona przeciwko obecnemu stanowi rzeczy w szkołach wyższych rosyjskich, solidaryzując się z innemi, wcześniejszemi, podobnemi uchwałami studentów w uniwersytetach w Cesarstwie.

Dalej żąda swobód osobistych i uniwersyteckich, opartych na całkowitej autonomji życia uniwersyteckiego.

Następnie rezolucja domaga się udostępnienia dla wychowańców seminarjów rosyjskich wszystkich wyższych uczelni nie specjalnych w Cesarstwie; dopuszczenia do uniwersytetu narówni z mężczyznami kobiet; zniesienie wszelkich ograniczeń procentowych w przyjmowaniu do uniwersytetów żydów.

Jeden z punktów rezolucji studenckiej dotyczy również przekształcenia uniwersytetu warszawskiego stosownie do potrzeb miejscowych.

W końcu uchwała zawiera ogłoszenie strajku studenckiego do końca roku szkolnego.

Po powzięciu tych uchwał studenci rozeszli się zupełnie spokojnie i pośpiesznie.

Policja przybyła wtedy dopiero przed uniwersytet, ale nie interwenjowała.

Według krążących pogłosek grupa studentów nacjonalistów rosyjskich, zbliżonych do t. zw. w Rosji „akademistów", a licząca około 100 osób opiera się strajkowi uniwersyteckiemu i zamierza dalej uczęszczać na wykłady.

Dnia następnego koło południa kilkuset studentów, należących do bezrobocia i nie uczęszczających na wykłady, przybyło do uniwersytetu w celu urządzenia demonstracji przeciwko grupie 100 studentów, pragnących utrzymania nadal wykładów i wogóle przeciwnych bezrobociu. Zgodnie z temi dążeniami studenci należący do grupy pomienionej, przybyli dziś rano na wykłady w porze właściwej.

Demonstracja przeciwko nim znalazła wyraz w ho-

łaśliwym zachowaniu się zwolenników strajku na korytarzach uniwersytetu, gwizdaniu i t. d.

Wtedy do uniwersytetu wkroczyła policja z komisarzem i pomocnikiem komisarza I cyrkułu, oraz pół szwadronu żandarmów pod dowództwem oficera.

Uczestnicy demonstracji rozproszyli się przed przybyciem policji, lecz później — zaczęli ponownie napływać do uniwersytetu w małych grupach.

Przedstawiciele władzy usiłowali skłonić strajkujących studentow do wejścia do auli, lub opuszczenia uniwersytetu.

Nazajutrz o godz. 12$^1/_2$ w południe, w przedsionku uniwersyteckim zebrało się około czterystu studentów z pośród ogólnej liczby ośmiuset uczestniczących w bezrobociu. Następstwem tego zebrania miało być zerwanie odbywających się wykładów. Nie zdołano jednak rozpocząć narady, gdy w przedsionku rozległ się ogłuszający huk petardy.

Zawiadomiono I cyrkuł centralny, skąd niezwłocznie wyruszył silny oddział policji.

Po wybuchu, który szkody nie wyrządził, połowa studentów opuściła przedsionek, gdy reszta pozostała w oczekiwaniu dalszych wydarzeń.

Wkrótce do uniwersytetu wkroczył komisarz na czele policji i wszystkich zgromadzonych aresztował.

Około dwustu studentów odprowadzono do cyrkułu.

Kancelarję zamknięto dla interesantów, obsadziwszy ją posterunkami.

Przybyłe władze żandarmeryjne wespół z policyjnemi sprawdziły legitymacje.

Do bezrobocia przyłączyły się wczoraj słuchaczki wyższych kursów.

Z ogólnej liczby czterystu studentów kształcących się w politechnice, tylko garstka przybyła na wykłady. W oddziale mechanicznym było obecnych 15 studentów, gdy w warunkach normalnych słucha wykładu około 150. Taki sam stosunek liczebny panował dziś i w salach rysunkowych.

Studenci na wczorajszym krótkim zebraniu w sali rysunkowej, w którym uczestniczyło dwustu słuchaczów, postawili te same postulaty, co studenci uniwersytetu.

Władze politechniki wywiesiły żądanie, aby słuchacze niezwłocznie wpłacili wpisowe za drugie półrocze, a to pod grozą niewpuszczania ich do uczelni. Jedni spełniają żądanie powyższe, inni zaś proszą o przedłużenie terminu zapłacenia wpisowego do dni dziesięciu.

Wśród studentów politechniki panuje przekonanie, że bezrobocie nie potrwa dłużej, niż do poniedziałku.

Od dnia 16 b. m. na niektórych wydziałach Uniwersytetu Warszawskiego, wykłady odbywały się normalnie i wszędzie panował spokój.

Studentów, osadzonych przed dwoma dniami w więzieniu przy ul. Spokojnej, wypuszczono na wolność, musieli oni jednak podpisać zobowiązanie, że w ciągu trzech dni wyjadą z Warszawy.

Kilkunastu studentów, osadzonych w więzieniu znajduje się pod śledztwem.

Z działalności Towarzystwa krzewienia oświaty w Łodzi.

Ze sprawozdania sekcji „uniwersyteckiej" dowiadujemy się, iż w r. z. sekcja ta urządziła odczytów 37, których wysłuchało około 5.000 osób. Najbardziej ożywioną była działalność sekcji bibljotecznej i czytelnianej.

Z Towarzystwa Naukowego.

Dnia 8 b. m. odbyło się posiedzenie wydziału I Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, na którym p. Michał Rowiński odczytał część dalszą referatu o przekładach Felicjana Faleńskiego; dokończył w nim oceny porównawczej przekładów Hezjoda przez Faleńskiego i Kazimierza Kaszewskiego.

P. St. Szober ocenił ze stanowiska lingwistycznego broszurę prof. O. Balzera.

Praca p. St. Szobera ukaże się w zeszycie marcowym „Nowych Torów."

Jubileusz Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit.

ODEZWA.

Jesteśmy w przededniu uroczystej chwili uczczenia 30-lecia społecznej pracy Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit dla idei równouprawnienia kobiety polskiej—pjonerki ruchu wyzwoleńczego, Redaktorki Steru, przewodniczącej Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich.

W uznaniu Jej zasług Komitet jubileuszowy organizuje obchód dla oddania hołdu Jubilatce i zapoznania uczestników z rozwojem umiłowanej przez Nią idei, na tle najżywotniejszych zagadnień ruchu kobiecego ostatniej doby.

Nakładem Komitetu wyjdzie zeszyt jubileuszowy Steru, w którym zamieszczone będą wszystkie prace w tym celu nadesłane.

Miarą dojrzałości ideowego ruchu jest cześć dla jego przywódców.

Tą myślą wiedziony Komitet Jubileuszowy zwraca się do społeczeństwa, któremu nie obcą jest 30-letnia praca społeczna i kulturalna Pauliny Kuczalskiej, do społeczeństwa, któremu drogą jest idea wyzwolenia kobiety polskiej—by poparło usiłowania nasze licznym współuczestnictwem w obchodzie jubileuszu zasłużonej działaczki, a także i przez nadsyłanie prac do pamiątkowego zeszytu.

Wierząc głęboko w odzyw szeroki dla sprawy, której źródłem jest miłość i prawda, prosimy nadsyłać wszelkie prace, oraz zgłaszać się po karty wstępu do niżej podpisanych, lub Sekretarjatu Komitetu Jubileuszowego.

Komitet Jubileuszowy: *Teresa Lubińska* (Nowowiejska 19). *Dr. Budzińska Tylicka* (Widok 21). *Aniela Szyc* (Żórawia 28). *Róża Centnerszwer* (Leszno 22). *Józefa Gebethner* (Chmielna 18). *Marja Iżycka* (Krucza 44).

Sekretarjat Komitetu Jubileuszowego: Biuro Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich Nowy Świat 4. Tel. 153-04. *Romana Pachucka.*

Kronika zagraniczna.

Zajścia na uniwersytecie Krakowskim i Lwowskim. Wskutek zajść na Uniwersytecie Jagiellońskim (por. „Nowe Tory“ zesz. I) senat relegował z uniwersytetu krakowskiego jednego słuchacza zwyczajnego na dwa półrocza, jednego nadzwyczajnego bez terminu, a to za niewłaściwe zachowanie się wobec rektora i dziekanów i za odmówienie zeznań przed komisją dyscyplinarną. Jednemu rygorozantowi odmówiono prawa zdawania rygorozów w Uniwersytecie krakowskim za publiczne przeciw Uniwersytetowi podburzające przemówienie i za odmawianie zeznań. 246 słuchuczów otrzymało naganę z zagrożeniem wydalenia w razie ponownych wykroczeń i za odmawianie zeznań przed komisją dyscyplinarną. 16 słuchaczów otrzymało naganę zwykłą za częściowe odmawianie zeznań. Uwolniono od odpowiedzialności 263 słuchaczów.

Reakcją pewnych odłamów młodzieży uniwersyteckiej na ten wyrok było ogłoszenie strajku i zaburzenia, które doprowadziły w uniwersytecie Jagiellońskim i w politechnice lwowskiej do zawieszenia wykładów, a w uniwersytecie lwowskim do udaremnienia niektórych wykładów.

Deputacja strajkujących studentów z Krakowa zjawiła się 4 lutego u prezesa Koła polskiego, prosząc o interwencję w tym duchu, aby wyrok dyscyplinarny senatu krakowskiego został złagodzony. Gdyby to życzenie zostało wypełnione, studenci gwarantują zakończenie strajku.

Prezes Łazarski odpowiedział, że *Koło polskie wszystko uczyni, aby złagodzić wyrok*, jednakże studenci ze swej strony przez należyte zachowanie się muszą ułatwić Kołu polskiemu tę interwencję; polecił w końcu, aby deputacja udała się do ministra oświaty, hr. Stuergkha i szefa sekcji dr. Cwiklińskiego.

Również zjawiła się u prezesa Koła polskiego deputacja przeciwników strajku, prosząc Koło polskie, aby interwenjowało w celu jak najszybszego podjęcia wykładów. Prezes Łazarski *przyjął to życzenie do wiadomości.*

Deputacja strajkującej młodzieży udała się w dalszym ciągu do ministra dla Galicji. Minister *nie przyjął* deputacji i polecił oświadczyć jej, że o ile chodzi o zażalenie przeciw karom dyscyplinarnym, sprawa będzie oczywiście w ministerstwie

oświaty w porozumieniu z ministrem Galicji objektywnie rozpatrzona, że jednakże z młodzieżą, znajdującą się w stanie oporu przeciw swej właściwej władzy akademickiej minister nie może pertraktować. *Podobne stanowisko* zajął wobec deputacji minister oświaty.

Zajścia powyżej opisane stały się przedmiotem namiętnej dyskusji między rozmaitemi odłamami prasy politycznej polskiej jak galicyjskiej tak tutejszej.

Uniwersytet Jagielloński został zamknięty, lecz zarazem zostało zamknięte półrocze zimowe. Nowe wpisy odbędą się 13. marca. Przyjęci na półrocze letnie będą ci wszyscy, którzy posiadają warunki przepisane, a także złożą deklarację, iż będą szanowali ustawy uniwersyteckie i będą posłuszni senatowi.

Obecnie wykłady nie odbywają się, gmachy uniwersyteckie są zamknięte, tylko profesorowie mają prawo dopuszczać do pracowni, laboratorjów i t. d. uczniów, którzy zamierzają prowadzić prace naukowe. Półrocze zostało zamknięte wcześniej, natomiast letnie także wcześniej się rozpocznie. Zwykle półrocze zimowe kończyło się przed ferjami wielkanocnemi, letnie zaczynało się po ferjach. Obecnie zimowe skończyło się urzędowo d. 18. lutego, letni zaś zacznie się 13. marca.

Samobójstwa uczniów szkół średnich. W ostatnim miesiącu ubiegłego roku zdarzyły się trzy wypadki samobójstwa uczniów galicyjskich szkół średnich. 3 grud. w gmachu szkolnym odebrał sobie życie wystrzałem z rewolweru Sebastjan Drążek, uczeń klasy III gimnazjum w Jarosławiu. Powodem były opłakane stosunki rodzinne. 11 grudnia zastrzelił się w Brodach uczeń klasy VII, Wiedebart, pod wpływem obawy odpowiedzialności karnej. 13 grudnia popełnił samobójstwo w Rzeszowie uczeń kl. VI szkoły realnej we Lwowie, Zygmunt Zwoliński; w liście do policji podał denat jako przyczynę samobójstwa zdenerwowanie. (Muzeum, styczeń 1911).

Wydatki rządowe na polskie szkoły średnie na Ślązku. Polaków jest na Ślązku 33%, Niemców 48%. Zobaczmy, jaki jest stosunek wydatków rządowych na zakłady średnie obu narodowości.

Gimnazja niemieckie: w Opawie 77.423 k., w Bielsku 80.153 k., w Cieszynie 89.753 k., w Frydku 70.800 k., w Widnawie 70.549 k.

Niemieckie szkoły realne: w Opawie 77.423 k., w Bielsku 88.325 k., w Karniowie 80.040 k., w Cieszynie 86.149 k. Razem na średnie szkolnictwo niemieckie wypada 730.717 k., a ponieważ na polskie gimnazjum w Cieszynie rząd daje 60.000 k., na polskie więc szkolnictwo średnie wydaje więc c. k. rząd $^1/_{12}$ tego, co przypada na niemieckie. Według sprawiedliwości zaś należy się Polakom $^2/_3$ tego, co rząd daje Niemcom — a więc 500.000 k.

Macierz cieszyńska w r. 1910. W roku 1910 ubiegło lat 25 od założenia Śląskiej Macierzy szkolnej.

Macierz założyła wspólnie z T. S. L. w r. 1909 gimnazjum realne w Orłowej, w r. zaś 1910 dwie nowe szkoły polskie, dwie nowe ochronki i dwie nowe szkoły przemysłowe uzupełniające. Ilość dzieci, uczęszczających do szkół polskich Macierzy, wynosiła z początkiem tego roku szkolnego: w gimnazjum realnym w Orłowej 152 uczniów, w 9 zaś szkołach, utrzymywanych przez Macierz: 1.703.

Ochronek utrzymywała Macierz w r. 1910 ośm. Dzieci uczęszczało do ochronek Macierzy w roku zeszłym 405. Nadto urządziła Macierz w roku zeszłym kursy uzupełniające dla dziewcząt w Cieszynie (42 uczenie), szkołę przemysłową uzupełniającą w Cieszynie i Orłowej, oraz utrzymywała bursy dla uczniów szkół średnich w Cieszynie i Orłowej. Uczniów mieści się w bursach tych 114.

W instytucjach Macierzy pracuje obecnie 67 sił nauczycielskich stałych i pomocniczych. Kół Macierzy szkolnej na Śląsku było w r. z. 43.

Nauczyciel ludowy doktorem filozofji. „Głos nauczycielstwa ludowego“ (z 15 lutego r. b.) podaje następującą notatkę. „Kolega nasz zawodowy, Henryk Kanarek, znany z pisma naszego, jako szczery i pożyteczny związkowiec w dniu 16. lutego r. b. uroczyście został promowany na doktora filozofji w Uniwersytecie Krakowskim. Kol. Kanarek po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego i po otrzymaniu tymczasowej posady nie spoczął na laurach, lecz z całym zapałem zabrał się do pracy nad własnym wykształceniem i doprowadził do tego, że złożył egzamin maturyczny w gimnazjum, ukończył celująco uniwersytet, złożył egzamin profesorski do szkół średnich; a wreszcie uzyskał i doktorat I jakąż posadę zajmuje ten niezwykły nauczyciel ludowy? Oto jest zaledwie tymczasowym nauczycielem przy szkole ludowej im. św. Jana Kantego w Krakowie i po 13 letniej wzorowej pracy nauczycielskiej zaledwie teraz na ostatnim posiedzeniu Rady miasta Krakowa, zdołał uzyskać prezentę na stałą posadę i jest nadzieja, że ją otrzyma. Dr. Kanarek ma zamiar nadal pozostać nauczycielem ludowym.“

Sprostowanie. W zesz. I na str. 56, wiersz 9 od dołu, zamiast *skuteczności* winno być: *istnienia.*

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów."

Wiadomości matematyczne redagowane i wydawane przez S. Dicksteina. Tom XIV. Zeszyt 5 — 6. Warszawa. 1910.

Marcelina Kulikowska. Barwy duszy. Spółka nakładowa „Książka", Kraków 1911. Str. 180.

Tytus Filipowicz. Zagadnienia postępu. Spółka nakładowa „Książka", Kraków (bez roku), Str. 210.

H. Poincaré. Nauka i metoda, przekład M. H. Horwitza. Nakład Jakóba Mortkowicza. Warszawa 1911. Str. 219. Cena 1.50.

Prof. Robert Saitschick. Ludzie i sztuka odrodzenia włoskiego. Przekład z upoważnienia autora Marji Kreczowskiej. Książnica naukowa i artystyczna. Kraków G. Gebethner i Sp. Warszawa G. Gebethner i Wolff. 1911. Str. 309.

Edward Słoński. Partja, romans rewolucyjny. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i Spółka 1911. Str. 316.

Stanisław Szpotański. Mochnacki, profil historyczny. Kraków, G. Gebethner i Sp. 1910, Str. 23.

Dr. Wł. Sterling. Psychologja doświadczalna w zastosowaniu do badań nad dziećmi. (O doświadczalnym badaniu umysłu dziecka). Bibljoteka psychologji dziecięcej № 4. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi. 1911. Str. 24.

Kazimierz Brodziński. Wiesław. Sielanka krakowska w pięciu pieśniach. Bibljoteka Uniwersytetów ludowych

i młodzieży szkolnej—145. Warszawa 1910. Cena 6 kop., 16 hal.

Świat czarów, zbiór baśni i legend. Ułożyły Wład. Weychert-Szymanowska i Wanda Bruner. Ilustracje A. S. Procajłowicza. Nakładem Ludwika Fiszera w Łodzi. 1911. Str. 316.

Zofja Urbanowska. Księżniczka. Powieść uwieńczona nagrodą konkursową. Wydanie czwarte. Z 12 rysunkami. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1911. Str. 317. Cena rb. 2.80.

K. Łukaszewiczówna. Serdeczni przyjaciele. (Niania —Mateusz) z upoważnienia autorki przekład M. Morawskiej w oprac. S. Karpowicza. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa 1911. Str. 68.

Z. Morawska. Na zgliszczach zakonu. Powieść dla młodzieży. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. 1911. Str. 254. Cena rb. 1.30.

Marja Stagieńska. 120 wolt. Opowieść współczesna. Warszawa 1911. Skład główny w administracji miesięcznika „Prąd“. Str. 128. Cena 20 kop.

R. Lindenbergerowa. Sądy dla małoletnich. Wydawnictwo Kultury Polskiej. Warszawa 1911. Str. 31.

Prof. Kazimierz Nitsch. Mowa ludu polskiego. Kraków 1911. Skład główny u Leona Frommera w Krakowie, u Wendego i Sp. w Warszawie. Str. 162.

Lektor E. T. Erdmann. Uzasadniony program nauki języka niemieckiego w 8-klasowym gimnazjum. Odbitka z „Wychowania“ luty 1911. Str. 14.

Stanisław Przybyszewski. Zmierzch, „Synów ziemi“ część trzecia i ostatnia. Warszawa. Nakładem Gebethnera i Wolffa, str. 303. Cena 1.80.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.